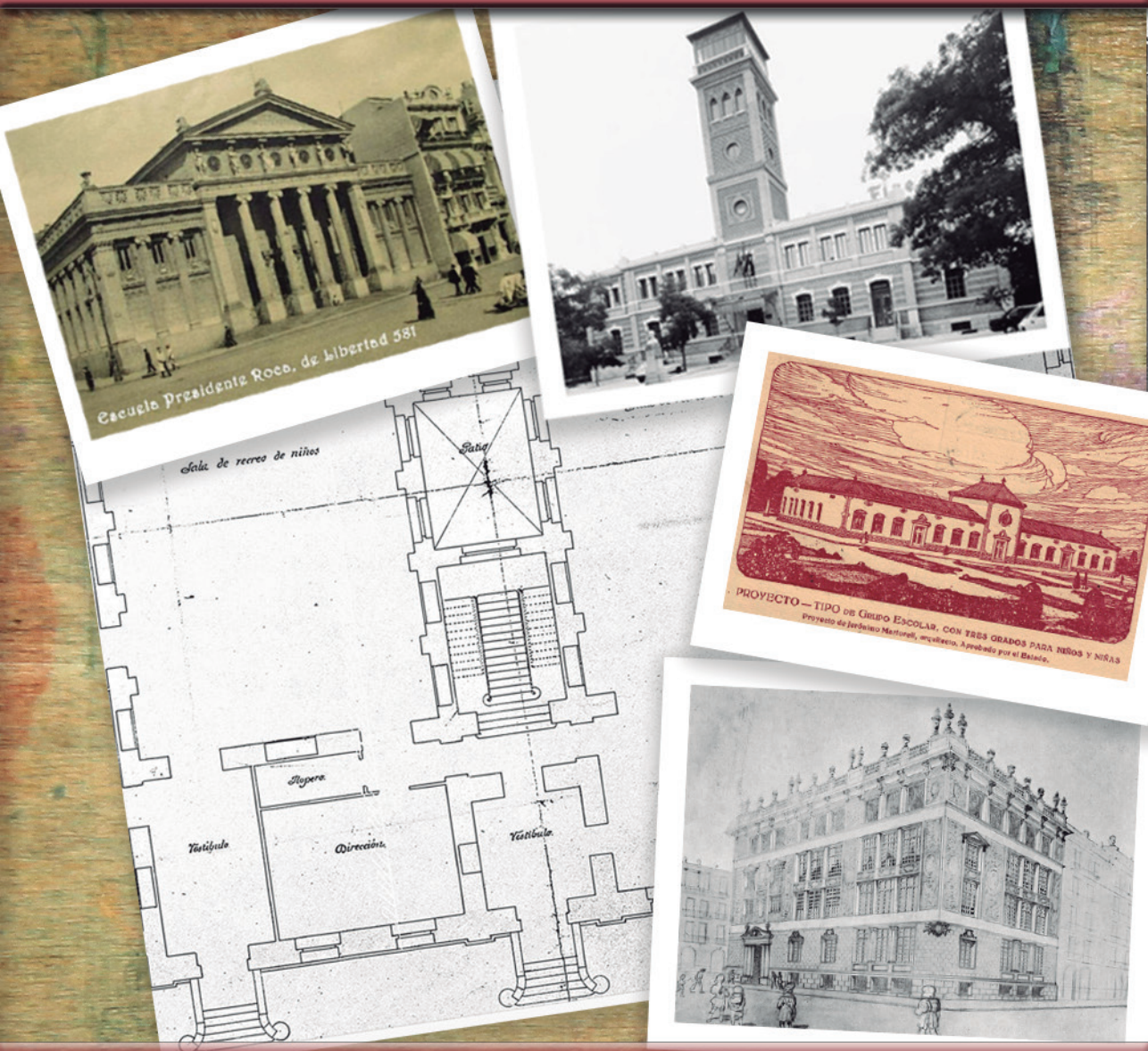
HISTORIA y MEMORIA de la educación

HMe



Arquitectura y espacio escolar

UNED

SEDHE

Nº 13 - 2021

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 Francisco Canales Serrano, *Universidad Complutense de Madrid*

Secretaria
Patricia Delgado Granados, *Universidad de Sevilla*

Consejo de Redacción / Editorial Board
Francisca Comas Rubí, *Universitat de les Illes Balears*
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*

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*
Peter Cunnigham, *University of Cambridge, Reino Unido/United Kingdom*
Jeroen Dekker, *Rijksuniversiteit Groningen, Holanda/Netherlands*
Marc Depaepe, *Katholieke Universiteit Leuven, Bélgica/Belgium*
Inés Dussel, *Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV, México*
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*
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*
Antonio Viñao Frago, *Universidad de Murcia, España/Spàin*

Historia y Memoria de la Educación 13 (2021)
Sociedad Española de Historia de la Educación
ISSN: 2444-0043

ÍNDICE

SECCIÓN MONOGRÁFICA: *Arquitectura y espacio escolar,* coordinado por Francisco Javier Rodríguez Méndez (Universidad de Salamanca) y Carlos Manique da Silva (Universidade de Lisboa, Portugal)

Francisco Javier Rodríguez Méndez (Universidad de Salamanca) y Carlos Manique Da Silva (Universidade de Lisboa, Portugal): *Arquitectura y espacio escolar* 11

Antonio Viñao (Universidad de Murcia): *El espacio escolar como objeto histórico: una trayectoria intelectual* 21

Anne-Marie Châtelet (Université de Strasbourg, Francia): *Architecture and Pedagogy in France: 1970, an aborted revolution* 49

Anne-Marie Châtelet (Université de Strasbourg, Francia): *Arquitectura y Pedagogía en Francia: una revolución abortada*..... 81

Lorenzo Cantatore (Università degli Studi Roma Tre, Italia): *La «casa della scuola» nei primi decenni di Roma Capitale*..... 113

Tatiane de Freitas Ermel (Universidad Complutense de Madrid): *«Las clases siempre van de aquí para allá»: permanencias y cambios en los espacios para la escuela primaria en Rio Grande do Sul, Brasil (1883-1928)*..... 149

Tomáš Kasper (Technical University of Liberec, Czech Republic): *"Open air school" – a "new" space for educational school reform and life reform in the interwar period in Czechoslovakia (Sudeten German and Czech examples)* 179

Carlos Manique da Silva (Universidade de Lisboa, Portugal): *Raul Lino e o programa decorativo da escola primária de Alcântara - Lisboa (1917)*..... 217

Imre Garai (Eötvös Loránd University, Hungría) y András Németh (Eötvös Loránd University, Hungría): *Social and educational movements and their impact on the school building programme in Budapest in around 1900* 249

Francisco Javier Rodríguez Méndez (Universidad de Salamanca): *El nacimiento de la arquitectura escolar española (1869-1886)* 285

Francisco Javier Rodríguez Méndez (Universidad de Salamanca): *The early dawn of Spanish school architecture (1869-1886)*..... 331

Daniel Töpper (Humboldt-Universität zu Berlin, Alemania) y Fanny Isensee (Humboldt-Universität zu Berlin, Alemania): *From school building to school architecture: school technicians, grand school buildings and educational architecture in Prussia and the USA in the nineteenth century*..... 375

INVESTIGACIONES HISTÓRICAS

María Esther Aguirre Lora (Universidad Nacional Autónoma de México, México): *Viajar por la mar del sur… de toponimia y cartografía histórica* 427

Emiliano Almansa Rodríguez (Universidad de Castilla-La Mancha) y Ángel Hernández Sobrino (Universidad de Castilla-La Mancha): *La escuela de hijos de obreros de minas de Almadén. Un ejemplo de enseñanza manjoniana* 455

Emilio Castillejo Cambra (Universidad Nacional de Educación a Distancia): *Manual de Campamentos del Frente de Juventudes (ediciones de 1943 y 1948): variaciones en torno a la cultura política y la disciplina de los cuerpos en la España franquista* 503

Narciso de Gabriel (Universidade da Coruña): *Víctor Fraiz Villanueva. Proceso a la FETE y a la escuela republicana*..... 541

Eduardo Lautaro Galak (Universidad Nacional de La Plata, Argentina): *Argentina y España: representaciones de la juventud y la cultura física argentinas en imágenes del No-Do español*..... 579

Amparo García Cuadrado (Universidad de Murcia): *Formación y cultura escrita: los libros del agrimensor Francisco Falcón (1764)*..... 611

Luis Moreno Martínez (Universitat de València): *Modesto Bargalló en España (1894-1939): una biografía entre la historia de la educación y la historia de la ciencia*..... 635

Gerardine Neylon (The University of Western Australia, Australia) y Tom O'donoghue (The University of Western Australia, Australia): *Exploring the potential of cultural historical activity theory for understanding change in education: lessons from a historical case study of leadership in an Irish school* 675

ENSAYO

Antonio Viñao (Universidad de Murcia): *De redes, jerarquías y conspiraciones, o cómo se fabrica un* bestseller *histórico neoconservador* 699

FUENTES

Eric Ortega González (Universitat de Barcelona), Jordi García Farrero (Universitat de Barcelona) y Ferran Sánchez Margalef (Universitat de Barcelona): *Yo aconsejaría a los maestros, que sueñan con grandes ideales, que comiencen por estas cosas, pequeñas si se quiere, pero que no son más que estos ideales que tanto apreciamos… A propósito de una comunicación inédita (1909) de Juan Bardina*..... 727

Javier Fernández Fernández (Archivo General de Palacio): *Santiago Luzuriaga y sus* nobelas-komedias *en los fondos documentales y bibliográficos de patrimonio nacional* 755

RESEÑAS

Luigiaurelio Pomante. *L'università italiana nel novecento. Nuovi itinerari storiografici e inediti percorsi di ricerca*
Por Sofia Montecchiani..... 783

Narciso de Gabriel. *Xosé María Álvarez Blázquez, mestre republicano. Diario escolar e desterro*
Por Xosé M. Malheiro Gutiérrez 791

Adelina Arredondo (coord.). *La educación laica en México: estudios en torno a sus orígenes*
Por Alejandro Ortiz Cirilo..... 801

Giorgio Chiosso. *L'educazione degli italiani. Laicità, progresso e nazione nel primo novecento*
Por Carla Ghizzoni..... 809

Listado de evaluadores/as 2020 817

SECCIÓN MONOGRÁFICA

Historia y Memoria de la Educación 13 (2021): 11-19
Sociedad Española de Historia de la Educación
ISSN: 2444-0043
DOI: 10.5944/HME.13.2021.28841

ARQUITECTURA Y ESPACIO ESCOLAR

Architecture and school space

Francisco Javier Rodríguez Méndez[α] y Carlos Manique da Silva[β]

Las monografías sobre arquitectura y espacio escolar no se han prodigado en España hasta época reciente. El número 12-13 de la revista *Historia de la Educación* (1993-94) contenía una sección monográfica dedicada al espacio escolar en la historia, cuya coordinación corrió a cargo de Antonio Viñao. En la introducción, Viñao evidenciaba que los estudios realizados en España en ese ámbito eran escasos y «no solían ir más allá de la mera información sobre los edificios […], con el acompañamiento, en el mejor de los casos, de fotografías y planos.»[1] No ocurría así en los países de nuestro entorno. En Francia, por ejemplo, el número 17 de *Histoire de l'éducation* se ocupó de la cuestión una década antes.[2] Más recientemente –en 2003 y 2004–, sendas monografías sobre arquitectura escolar vieron la luz en el país vecino, ambas codirigidas por Anne-Marie Châtelet.[3]

[α] Escuela Politécnica Superior de Zamora, Universidad de Salamanca. Avenida del Cardenal Cisneros, 34 (Campus Viriato), 49029 Zamora, España. rodmen@usal.es https://orcid.org/0000-0001-9212-9415

[β] Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação (Instituto de Educação, Universidade de Lisboa), Alameda da Universidade, 1649-013. Lisboa. Portugal. manique@net.sapo.pt https://orcid.org/0000-0003-4210-0723

[1] Antonio Viñao Frago, «El espacio escolar. Introducción», *Historia de la Educación* 12-13 (1993-94): 11-16. Se trata de la introducción a la sección monográfica de ese número, dedicada al espacio escolar en la historia, cuya coordinación corrió a cargo del autor de la Introducción.

[2] *Histoire de l'éducation* 17 (1982): 1-73.

[3] Anne-Marie Châtelet, Dominique Lerch y Jean-Noël Luc (dirs.), *L'école de plein air. Une expérience pédagogique et architecturale dans l'Europe du XXe siècle*. (París, Éditions Recherches, 2003).

Anne-Marie Châtelet y Marc Le Coeur (dirs.), «L'architecture scolaire. Essai d'historiographie internationale». Número especial. *Histoire de l'éducation* (2004).

De un tiempo a esta parte, son abundantes las publicaciones internacionales dedicadas al estudio de la arquitectura escolar.[4] También lo son en España y Portugal, y entre ellas mencionaremos cuatro monografías recientes: «Arquitectura escolar y educación»,[5] «Sobre el espacio escolar: Nuevas perspectivas»[6], «Escuela para todos. Arquitectura y política educativa en España (siglos XIX y XX)»[7] y *Arquitectura Escolar em Portugal: Educação, Património e Desafios*.[8]

A ellas quiere sumarse la presente monografía, en su mayor parte derivada de la conferencia ISCHE 41, que, bajo el lema «Spaces and places of education», tuvo lugar en Oporto (Portugal) entre los días 17 y 20 de julio de 2019. Ello es así porque todos los artículos que comprende –salvo los de Antonio Viñao y Anne-Marie Châtelet, que se incluyen en primer lugar– fueron presentados como resúmenes en dicha conferencia.

Los términos *espacio* y *lugar* –se decía en la convocatoria de ISCHE 41– transmiten una gran cantidad de significados y connotaciones «que no deben pensarse como unidimensionales, aislados, estáticos o inmutables, sino que deben entenderse dentro del marco de las relaciones sociales y situarse históricamente». La presente monografía aborda, desde un enfoque multidisciplinar centrado en el flujo de «personas, ideas, políticas y narrativas», los diferentes espacios escolares producidos en Europa central y meridional durante un período a caballo entre los siglos XIX y XX; si bien, en ocasiones, el hilo argumental pueda

---

[4] Véanse, por ejemplo: Catharine Burke y Ian Grosvenor, *School* (London: Reaktion Books, 2008). Frederik Herman, Angelo Van Gorp, Frank Simon y Marc Depaepe, «The organic growth of the Decroly School in Brussels: from villa to school, from living room to classroom». En Sjaak Braster, Ian Grosvenor y María del Mar del Pozo Andrés (eds.), *The black box of schooling. A cultural history of the classroom* (2011): 241-259.
Catharine Burke, «Designing for Touch, Reach and Movement in Post-War (1946-1972) English Primary and Infant School Environments». Comunicación presentada a ISCHE 37 (Istambul, 2015).

[5] Rosa M.ª Añón Abajas (coord.), «Arquitectura escolar y educación». *PPA proyecto, progreso, arquitectura* 17 (2017).

[6] Salvador Guerrero (coord.), «Sobre el espacio escolar: Nuevas perspectivas». *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* 113-114 (2019).

[7] Mónica Vázquez Astorga (coord.), «Escuela para todos. Arquitectura y política educativa en España (siglos XIX y XX)». *Artigrama* 34 (2019).

[8] Alexandra Alegre y Teresa Heitor (eds.), *Arquitectura Escolar em Portugal: Educação, Património e Desafios* (Lisboa: Instituto Superior Técnico, Departamento de Engenharia Civil, Arquitectura e Georrecursos, 2019).

saltar al otro lado del atlántico o hasta los años 70 del pasado siglo, momento en que se empieza a atisbar el «giro espacial» en las primeras escuelas de espacio abierto.

András Nemeth e Imre Garai recuerdan en su contribución la opinión del autor inglés Ralph H. Crowley, según la cual el mejor modo de incrementar la calidad de los edificios escolares públicos es observar y poner en práctica los progresos alcanzados en otros países en ese campo. Así lo entendieron con anterioridad, por ejemplo, Félix Narjoux en Francia, Carl Hinträger en Austria y Henry Baudin en Suiza. En España fue la Institución Libre de Enseñanza quien con más ahínco se aplicó al conocimiento de las experiencias foráneas, pero nunca aplicándolas directamente, sino pasándolas previamente por el tamiz del propio criterio cultural y arquitectónico.

En la España anterior al siglo XX, si bien la influencia predominante fue la francesa, también la alemana jugó un papel importante. Daniel Töpper y Fanny Isensee analizan la *circulación transatlántica* de modelos de edificio escolar, llegando a detectar la presencia de expertos alemanes en los Estados Unidos. Entre ellos, destaca la figura de Adolf Cluss, arquitecto de origen alemán autor tras la guerra civil americana de numerosos proyectos escolares en la ciudad de Washington. Años más tarde, las ideas de Cluss tendrán una secuela poco conocida como es la Escuela graduada de Cartagena, primera de ese tipo en España.

Las ciudades de Budapest y Roma desarrollan al filo del siglo XX modélicos planes de construcción escolar que sin duda recogen las experiencias internacionales implementadas hasta la fecha (puede que, entre ellas, las que Henry Baudin mostrara en su libro sobre las escuelas suizas).

La escuela parisina de Saint-Merri fue proyectada en 1971 siguiendo modelos ingleses de escuelas de espacio abierto, concretamente el de la Eveline Lowe School, iniciando una «revolución» que no llegó a término. Se trata de un fenómeno que, con pocas diferencias, se ha repetido en las mismas fechas y en otros países. En Portugal, por ejemplo, Maria do Carmo Matos proyectó en 1972 la Escuela abierta de Quarteira (Algarve) con una filosofía muy similar y con la misma intención de promover una nueva pedagogía y una nueva imagen de escuela. En España, como consecuencia de la Ley General de Educación de 1970, se construyeron algunos colegios privados de planta abierta; los arquitectos Martorell, Bohigas

y Mackay proyectaron en Cataluña entre los años 1961 y 1972 escuelas de espacio abierto, todas ellas basadas en experiencias inglesas. Sin embargo y por razones similares a las del caso francés, tampoco en Portugal ni en España[9] las nuevas instalaciones dieron lugar a prácticas pedagógicas innovadoras.

La circunstancia de que Mary (Crowley) Medd, coautora del proyecto de la Eveline Lowe School, fuera hija de Ralph Henry Crowley, médico y director en el Ministry of Education al que antes nos hemos referido, nos da pie para cerrar el círculo del itinerario espacio-temporal que proponemos a continuación.

La contribución de Antonio Viñao, texto integrador, constituye un análisis retrospectivo de su trayectoria de cuarenta años como investigador y publicista sobre arquitectura y espacio escolar, materia central de esta monografía. Su etapa inicial como funcionario técnico al servicio del Ministerio de Educación y Ciencia en la provincia de Murcia (1968-1982) le brindó una oportunidad excepcional de participar en el arduo proceso de materialización del espacio escolar, trabajando en equipo con todos los agentes implicados en él, ya se tratara de arquitectos, empresas constructoras, alcaldes, concejales, o de la propia inspección educativa. No cabe duda de que en la intensa experiencia compartida durante estos años está el origen de la cualidad multidisciplinar que impregnará sus futuras incursiones en el campo de la arquitectura y el espacio escolar.

Por su condición de testigo de primera fila, es de gran valor el testimonio que ofrece Antonio Viñao del proceso de aplicación de la Ley General de Educación de 1970. El programa de necesidades oficial establecía para los nuevos centros un diseño de espacio abierto con grupos flexibles y un espacio central destinado a centro de recursos. Desgraciadamente, en los pocos centros que se construyeron de acuerdo con aquel ambicioso plan, el estamento docente siguió haciendo un uso tradicional de los flamantes espacios abiertos. A la postre, razones de índole económica darían al traste con aquella quimera de organización pedagógica, que no llegó a implantarse o materializarse nunca, de hecho.

[9] Tal como testimonia Antonio Viñao en el texto aquí publicado, en España la escuela abierta es «un modelo de organización pedagógica que no llegó a implantarse o materializarse nunca de hecho» a causa de la falta de implicación del profesorado y de la insuficiencia presupuestaria.

El interés por el espacio y la arquitectura escolares fue el corolario de sus investigaciones sobre la escuela graduada en España, iniciadas en los años ochenta. Interés que eclosionó en el citado monográfico de la revista *Historia de la Educación* (núms. 12-13, 1993-94) dedicado a «El espacio escolar en la historia», cuya coordinación corrió a cargo de Antonio Viñao. Hasta entonces, los estudios realizados en España en ese ámbito eran escasos y no solían ir más allá de la mera información fotográfica o planimétrica sobre los edificios, sin apenas profundizar en el análisis de su arquitectura.

Con posterioridad, ha participado en un buen número de obras colectivas, como el libro *Historia ilustrada de la escuela en España: dos siglos de perspectiva histórica*, con contribuciones dedicadas a la arquitectura y el espacio escolares, o a la consideración de los edificios escolares como parte del patrimonio histórico-educativo y, por tanto, como lugares de la memoria escolar.

Anne-Marie Châtelet inicia su estudio expresando una idea clave que podría extrapolarse a otros contextos distintos del francés: la de la habitual carencia de relación entre los educadores que enseñan en las escuelas y los arquitectos que las diseñan. En la primera parte del artículo, la menos extensa, se analiza la escuela de la Tercera República, entendida como conjunto de agentes que participan en la educación y también como lugar donde esta se produce. Muy interesante resulta la síntesis que se ofrece del proceso de universalización de la educación en Francia durante el siglo XIX. En este proceso, el edificio de la escuela se va adaptando a los sistemas de enseñanza que se suceden: el sistema mutuo, que busca escolarizar al menor coste el mayor número de niños, dará paso al sistema simultáneo, que busca sacar al maestro de su *fortaleza* y acercarlo al niño. Las exitosas experiencias congregacionistas en la aplicación del sistema simultáneo se extendieron finalmente a las escuelas públicas, a partir de 1870. Desde el punto de vista arquitectónico, la escuela de este período dará lugar a la escuela de Jules Ferry, estudiada anteriormente por la autora, concretamente en su expresión parisina.[10]

[10] Anne-Marie Châtelet, *La naissance de l'architecture scolaire. Les écoles élémentaires parisiennes de 1870 à 1914* (Paris, Honoré Champion, 1999).

Bajo la presidencia del general De Gaulle se dio en Francia una segunda refundación de la educación, cuyo objetivo fue la eliminación de la separación hecha por la Tercera República «entre la escuela del pueblo y el *lycée* para los notables». En lo arquitectónico, se trató de introducir en Francia el modelo inglés de escuela de espacio abierto y entornos personales de aprendizaje, concretamente la Eveline Lowe School, proyectada en 1963 por los arquitectos David y Mary Medd. Anne Marie Châtelet toma como ejemplo la Escuela Saint-Merri, construida en París entre 1971 y 1973, y analiza en profundidad tanto las circunstancias de su creación como su particular arquitectura. Sin embargo, la esperada revolución que Saint-Merri debía encabezar no tuvo lugar: la falta de apoyo por parte de la comunidad educativa imposibilitó la extensión de la experiencia más allá de unos pocos ejemplos construidos a su imagen.

Basándose en un conjunto de fuentes muy diverso, la contribución de Lorenzo Cantatore muestra la ingente labor en construcción escolar que se llevó a cabo en la ciudad de Roma entre el *Risorgimento* y la Gran Guerra, fruto de la cual fueron diseminados cerca de veinte grupos escolares de gran capacidad por los barrios de la ciudad eterna. La reciente condición de Roma como capital de la República impulsó, no cabe duda, tan ambicioso programa edilicio, para calibrar cuyo alcance basta tener en cuenta que en Madrid y en el mismo período apenas se erigieron seis grupos escolares. A pesar de las buenas intenciones de sus impulsores, el resultado no satisfizo a la crítica ni en su aspecto pedagógico ni en el arquitectónico. El mimetismo de las escuelas de este período con la arquitectura residencial romana es tal, tanto en su tipología como en su tratamiento de fachada, que literalmente se diluyen en un paisaje urbano monumental en extremo. Será necesario esperar al advenimiento del fascismo para que, paradójicamente, se produzca un renacimiento de la libertad creativa en torno al edificio escolar.

Tatiane de Freitas Ermel centra su atención en las políticas públicas para la construcción de escuelas primarias en el estado de Rio Grande do Sul (Brasil), en el período comprendido entre 1883 y 1928. Tomando como fuente cuatro modelos de arquitectura escolar (construidos respectivamente en 1883, 1899, 1919 y 1928), busca comprender las permanencias y cambios promovidos por la autoridad pública estatal. A partir de un conjunto

de fuentes primarias, Tatiana de Freitas Ermel subraya como factores de permanencia, dentro del arco cronológico señalado, cuestiones relacionadas con la graduación escolar, los supuestos higienistas, la situación de la casa del maestro, la implantación de escuelas en ciudades y pueblos y la necesidad de impuestos destinados a la construcción de escuelas. Por otro lado, en cuanto a los principales cambios o transformaciones y como resultado de la introducción en Brasil de los principios de la Escuela Nueva, destaca –especialmente, en la década de 1920– la coeducación, la especialización de determinados espacios en edificios escolares construidos *ex novo* (museo, laboratorios, gestión, biblioteca, etc.). Sin embargo, como concluye, la pedagogía permaneció esencialmente centrada en el aula.

Tomáš Kasper profundiza en el alcance de la cuestión escolar en el seno de la rivalidad nacional que entre checos y alemanes de los Sudetes se dio en la recién creada Checoslovaquia de entreguerras. Ambas comunidades vieron la escuela como un instrumento para desarrollar su identidad nacional. El texto muestra los diferentes puntos de vista presentes en el discurso checo y el alemán de los Sudetes, en torno a la Escuela Nueva y la Nueva Pedagogía. Analiza luego la acción pedagógica de dos personalidades promotoras de las escuelas al aire libre: Eduard Štorch, checo, y Karl Metzner, alemán de los Sudetes. La crítica de ambos es coincidente en la visión del edificio escolar urbano como destructor de formas de vida «naturales» y menoscabador de la salud individual y social. Centra su atención en dos escuelas al aire libre debidas a uno y otro de los pedagogos citados, ambas con un concepto educativo similar basado en el movimiento *Life Reform* y en la apertura a la naturaleza. Ahora bien, mientras que Štorch abogaba por los principios de reconciliación social e igualdad social, Menzer mudó hacia posiciones más autoritarias a causa de su deriva nacionalsocialista. Sin embargo, en lo que sí estaban de acuerdo los dos reformadores era en la concepción arquitectónica de su fundación: villas convencionales enclavadas en plena naturaleza y construidas en estilo pintoresco (*Heimatstill*), muy alejado del racionalista y funcional de las escuelas al aire libre europeas de ese momento.[11]

[11] Véase, Châtelet, *L'école de plein air.*

Carlos Manique da Silva analiza el conjunto de imágenes que decoran las paredes de las aulas de la Escuela Primaria de Alcântara (Lisboa). El diseño del edificio y las pinturas mencionadas –las últimas de 1917– se deben al proyecto del arquitecto Raul Lino, de formación anglo germánica e influenciado, en particular, por el movimiento *Arts & Crafts*. Se busca calibrar el impacto que en la mente de los niños tendría el conjunto de pinturas decorativas, desde la perspectiva de su autor (Raul Lino). Se discute la idea de que la educación estética encierra un programa social y político dirigido a la formación del ciudadano republicano. Al mismo tiempo, surge la idea de que el currículo integra valores y actitudes resultantes del impacto de la decoración escolar en la memoria individual y colectiva de los estudiantes. Además de las propias pinturas, como documento visual que son, Carlos Manique da Silva utiliza un conjunto diverso de fuentes, poniendo en valor su triangulación metodológica. No menos importante es la atención que se presta a la faceta de Raul Lino como ilustrador de libros para niños, talento que desplegó en los edificios escolares que diseñó.

El artículo de András Németh e Imre Garai estudia los movimientos sociales y educativos y su impacto en el programa de construcción de escuelas llevado a cabo en Budapest por el alcalde István Bárczy entre los años 1906 y 1918 (la denominada *era Bárczy*). Se comienza por estudiar el espacio en el contexto de la pedagogía histórica, basándose para ello en Henri Lefebvre (*Production de l'espace*, 1974), Manuel Castells (*The City and the Grassroots*, 1983) y otros. Los autores analizan el proceso de modernización de las ciudades de occidente, que desembocó en un control cada vez mayor de la vida de los ciudadanos y que, en lo que respecta a los edificios escolares, se tradujo en una cuidadosa planificación de sus espacios, dimensiones, mobiliario e instalaciones. Las nuevas corrientes pedagógicas e higiénicas surgidas con el nuevo siglo evidenciaron las deficiencias del diseño tradicional de la escuela y la necesidad de su reforma, abriéndola a la luz y al aire del exterior. Las treinta y seis escuelas construidas en Budapest durante la era Bárczy constituyen una referencia simbólica de la renovación de la sociedad en su conjunto. Fueron diseñadas por destacados arquitectos de la época –Béla Lajta a la cabeza– siguiendo los dictados de las escuelas de Londres, París y Viena, y bajo la influencia del historicismo arquitectónico o del *Sezessionsstil* (modernismo vienés). Los autores no analizan en el presente estudio a ninguna en concreto de las escuelas de la era Bárczy,

para cuyo conocimiento remiten a un reciente y excelente estudio de István Dániel Sanda.[12]

Francisco Javier Rodríguez Méndez analiza el impulso dado a las construcciones escolares durante el denominado Sexenio Democrático (1868-1874) por la corriente liberal progresista. En 1869 fue convocado un concurso de modelos de escuelas públicas de instrucción primaria, cuya trascendencia fue tal que podría ser considerado como el punto de partida de la arquitectura escolar española. Se comparan las propuestas presentadas a concurso, ahondando en las fuentes que manejaron sus autores y en las razones que fundamentaron sus proyectos. Del concurso de 1869 derivaron, de algún modo, la construcción de la Escuela Modelo para Madrid (1869), las Escuelas Aguirre de Cuenca y Madrid (1873) y los Jardines de la Infancia (1877), primera institución froebeliana en España, también en la capital. Mientras en España se daban los primeros pasos en el campo de la arquitectura escolar, era ya una disciplina ampliamente ejercida, estudiada y publicada en otros países más desarrollados en este campo. Y de allí proceden los modelos mayormente utilizados, que llegaron más bien a través de las publicaciones que por su conocimiento directo en sus lugares de origen. Sea por la mayor accesibilidad del idioma o por la mayor proximidad –geográfica, histórica o cultural– el caso es que fue la arquitectura escolar francesa la que mayor influjo ejerció en dicho periodo fundacional.

Daniel Töpper y Fanny Isensee ponen de manifiesto en su ensayo el peligro que acecha a la historiografía educativa, en el sentido de otorgar un protagonismo excesivo a la arquitectura de las escuelas –también a las cuestiones materiales– en detrimento de los temas de organización escolar. La pugna entre arquitectos y técnicos educativos no es nueva, particularmente a juicio de los autores en los grandes edificios escolares urbanos, por el atractivo que ofrecen en cuanto a complejidad de programa y a posibilidades estéticas. Se analiza la aparición de este tipo de edificios en Prusia y Estados Unidos a finales del siglo XIX, destacando el flujo de ideas entre ambos países, especialmente las relacionadas con el papel del hall central –«espacio no utilizado» cuya eliminación hubiera supuesto un ahorro considerable– en las escuelas de este período.

[12] Sanda, István Dániel (2014): «Iskolaépület-típusok és életreform-motívumok a Bárczy-korszak iskoláiban», in ed. Németh, András, Pukánszky, Béla and Pirka, Veronika *Továbbélő utópiák – reformpedagógia és életreform a 20. század első felében*. (Budapest: Gondolat Kiadó, 2014), 214-302.

Historia y Memoria de la Educación 13 (2021): 21-48
Sociedad Española de Historia de la Educación
ISSN: 2444-0043
DOI: 10.5944/hme.13.2021.27695

EL ESPACIO ESCOLAR COMO OBJETO HISTÓRICO: UNA TRAYECTORIA INTELECTUAL

The school space as an historical object: an intellectual career

Antonio Viñao[α]

Fecha de recepción: 11/06/2020 • Fecha de aceptación: 12/10/2020

Resumen. Este texto constituye un autoanálisis de la trayectoria intelectual que subyace en las investigaciones y publicaciones del autor sobre el espacio y la arquitectura escolares llevadas a cabo desde 1980 hasta la fecha. Dicho autoanálisis se divide en cinco etapas o fases en ocasiones superpuestas. La primera (1970-1982) lleva por título «Entre la praxis reflexiva y la reflexión teórico-práctica»; la segunda (1990-1995), «De la escuela graduada al espacio y la arquitectura escolar»; la tercera (1990-2000), «Espacio y tiempo escolares»; la cuarta (2000-2009), «Entre el análisis microfuncional, la larga duración y las revisiones historiográficas»; la quinta y última (2016-2020), «Revisiones, ampliación de trabajos anteriores y síntesis final».

Palabras clave: arquitectura escolar; edificios y construcciones escolares; espacios escolares.

Abstract. *This text constitutes a self-analysis of the intellectual trajectory that underlies the author's research and publications on school space and architecture carried out from 1980 to date. This self-analysis is divided into five stages or phases, sometimes overlapping. The first (1970-1982) is entitled "Between reflective praxis and theoretical-practical reflection"; the second (1990-1995), "From the graduate school to school space and architecture"; the third (1990-2000), "School spaces and times"; the fourth (2000-2009), "Between micro-functional analysis, long duration, and historiographic reviews"; the fifth and last (2016-2020), "Reviews, expansion of previous works and final synthesis".*

Keywords: *school architecture; school buildings and constructions; school spaces*.

[α] Facultad de Educación. Universidad de Murcia (España). Campus universitario de Espinardo. 30100 Murcia. España avinao@um.es

Los coordinadores de este monográfico sobre «Arquitectura y espacio escolares» me ofrecieron en su día colaborar con un artículo científico. Mi trayectoria investigadora y publicista sobre el tema desde 1980 –¡cuarenta años!– les indujo a ello. Agradezco, por lo que significa, el ofrecimiento, pero me es difícil añadir algo novedoso a dicha trayectoria. De hecho, como se verá, mis últimas publicaciones sobre el tema son más bien síntesis o ampliaciones de trabajos anteriores, escritas, además, no por propia iniciativa, sino a petición ajena. A la vista de ello, lo que les propuse fue un análisis retrospectivo de mis investigaciones y publicaciones sobre el espacio y la arquitectura escolares que, yendo más allá de la simple descripción de las mismas, y situándolas en sus contextos de producción y difusión, pudiera ser útil a quienes trabajan, se interesan o se adentran en este campo y constituyera, a la vez, una reflexión personal sobre algunas de las tensiones, cuestiones o problemas detectados en dicho campo, su situación actual y posibles enfoques y temas de investigación futura.[1]

LOS INICIOS: ENTRE LA PRAXIS REFLEXIVA Y LA REFLEXIÓN TEÓRICO-PRÁCTICA (1970-1982)

Mis primeras experiencias y contactos con el mundo del espacio, los edificios y la arquitectura escolares fueron de índole práctica y anclados en una realidad concreta: la de un funcionario técnico al servicio del Ministerio de Educación y Ciencia desde julio de 1968 a septiembre de 1982. Un responsable técnico-gerencial, entre otras tareas y a partir de 1970 –en plena reforma educativa y aplicación de la recién aprobada Ley General de Educación–, de la gestión administrativa y financiera de las construcciones escolares en la Delegación Provincial de dicho ministerio en Murcia. Mi tarea no era directamente pedagógica ni arquitectónica, pero debía desarrollarse en equipo, trabajando junto a y en relación

[1] Los lectores disponen ya de un texto con un objetivo en buena parte similar. Me refiero al de Agustín Escolano, «Espacios y tiempos en educación», en *Educación, Historia y Sociedad. El legado historiográfico de Antonio Viñao*, ed. Pedro Luis Moreno Martínez (Valencia: Tirant Humanidades, 2018), 197-213. La diferencia entre dicho trabajo –excelentemente enfocado y llevado a cabo– y el actual es obvia: allí es alguien ajeno a la obra quien la analiza, y aquí es el propio autor. Allí se habla en tercera persona y aquí en primera. Las repeticiones o similitudes son, sin embargo, en más de un aspecto inevitables. Y no solo por la identidad del tema, sino por la semejanza de puntos de vista y enfoques. Intentaré, no obstante, ampliar detalles y aportar aspectos o cuestiones novedosas.

con arquitectos,[2] arquitectos técnicos, delineantes, empresas constructoras, inspectores de educación, directores escolares, profesorado, alcaldes, concejales, arquitectos municipales y asociaciones de padres y madres o vecinos. Y, por supuesto, a partir de los datos e información suministrados por el Servicio de Planificación y Estadística Educativa, uno más de las diversas dependencias de cuyo funcionamiento y gestión, como secretario provincial, era responsable.

Lo que sucede es que –visto de forma retrospectiva y distanciada– debí ser un funcionario técnico algo atípico: no solo gestionaba, sino que, sobre todo y con mayor placer, reflexionaba sobre mi campo de actuación al mismo tiempo que leía, escribía, estudiaba algunas materias de la licenciatura de sociología, preparaba la tesis doctoral sobre política y educación en los orígenes de la España contemporánea –con especial referencia a la educación secundaria–, impartía clases en la Escuela de Trabajo Social y colaboraba, desde 1975, como profesor e investigador en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Murcia.[3]

Dejo ahora a un lado los aspectos más estrictamente gerenciales de los que era responsable en el ámbito de las construcciones escolares: planificación y estadística escolar, determinación de necesidades de construcción, ampliación o reparación de edificios escolares, aceptación de solares cedidos por los municipios para su construcción, encargos de proyectos de obra, contratación y recepción de las obras, pagos a las empresas constructoras y dotación de mobiliario y material a los edificios de nueva construcción, así como de profesorado si se trataba de aulas de nueva creación y no de sustitución. Solo me interesa resaltar

[2] Hubo en esos años otra vía de contacto y relación con el mundo de la arquitectura, los arquitectos y el urbanismo, si bien desde una perspectiva diferente: la que tuve como secretario de la Comisión Provincial del Patrimonio Histórico-Artístico, dependiente de la Dirección General de Bellas Artes del Ministerio de Educación y Ciencia, en relación con la aprobación o no de proyectos de obras de todo tipo en edificios o zonas protegidas –a mi juicio muy deficientemente– desde un punto de vista histórico-artístico.

[3] Para más detalle sobre estos años y tareas, véase Dolores Carrillo Gallego y José Damián López Martínez, «Antonio Viñao y la Universidad de Murcia», y María José Martínez Ruiz-Funes y Ana Sebastián Vicente, «Historia de la educación en y desde Murcia», en *Educación, Historia y Sociedad*, *Educación, Historia y Sociedad. El legado historiográfico de Antonio Viñao*, ed. Pedro Luis Moreno Martínez (Valencia: Tirant Humanidades, 2018), 21-27 y 47-54, respectivamente. Y, en relación con las investigaciones llevadas a cabo en el Instituto de Ciencias de la Educación, Antonio Viñao, «Espacio, sociedad, educación (entre la memoria y el olvido)», en *Sociologías y economía. Homenaje al profesor Juan Monreal* (Murcia: Editum, 2014), 33-47 [36-38].

tres aspectos o tensiones a partir de los cuales fui progresivamente yendo más allá de la mera función gerencial.

Uno fue el de la tensión existente entre las necesidades de escolarización y los medios o recursos financieros disponibles. Una tensión que condicionaba las decisiones a tomar en relación con el tipo de centro escolar a construir, sobre todo en unos años, los setenta, en los que dichas necesidades y la demanda social iban siempre por delante de los recursos. Había que elegir: ¿solo aulas o menos aulas, pero con espacios para laboratorios, comedor escolar, gimnasio, biblioteca, zonas de recreo y deportivas, etc.?, ¿proyectos definitivos o progresiva y anual o bianualmente ampliables gracias a un diseño modular y en función de las necesidades de cada momento?, ¿cuál era el mínimo esencial desde el punto de vista escolarizador, al menor coste y con gastos de mantenimiento asimismo mínimos?, etc. La necesidad de adoptar una u otra decisión llevó, por la misma naturaleza de las cosas, a trabajar, codo con codo, con los dos arquitectos de la Unidad Técnica de Construcciones Escolares de la Delegación Provincial –ocupábamos dependencias contiguas– en el diseño de un tipo de edificio escolar digno, pero de bajo coste, mantenimiento fácil y ampliable mediante módulos y proyectos sucesivos en función de las cambiantes necesidades de escolarización. Al mismo tiempo, también en función de los recursos, iban aprobándose desde el ministerio, o mediante convenios entre el ministerio y el ayuntamiento de la capital, planes de construcciones cuyos proyectos de obra fueron realizados por diversos arquitectos de la provincia –el arquitecto-jefe de la referida Unidad Técnica, Manuel García Cerdán, fue durante algún tiempo presidente del Colegio de Arquitectos de Murcia–, lo que me permitió conocer –y tratar, junto, como es obvio, con los arquitectos de la Unidad Técnica que después iban a dirigir las obras–, cuestiones relativas, por ejemplo, al diseño y características del edificio, su adecuación al entorno, la necesidad o no de sondeos previos del solar cedido, las peticiones y preferencias de los directores, del profesorado, de la inspección y de las autoridades locales y familias, así como la diversidad de concepciones y diseños del espacio escolar que tenían en mente dichos arquitectos. Todo ello, en síntesis, hizo que me adentrara en un mundo, el de los arquitectos y la arquitectura escolar, hasta entonces desconocido, e incluso a asistir a alguna de las reuniones o encuentros celebrados en Murcia por dichos profesionales.

El segundo aspecto que advertí casi de inmediato –gracias al doble contacto con los arquitectos que proyectaban y/o dirigían la obra y los

inspectores, directores y el profesorado como futuros o actuales usuarios de la misma– fue la tensión producida por la situación y puntos de vista diferentes que existían entre unos y otros. Unas veces porque espacios proyectados para comedores o bibliotecas, por poner un ejemplo, serían utilizados después como aulas –tal era el desfase en ocasiones entre lo construido y las necesidades de escolarización–. Otras, por pequeños detalles relacionados con la funcionalidad y mantenimiento del edificio que podían ir, por ejemplo, desde la ubicación de la dirección escolar hasta las críticas a la existencia de espacios de difícil control visual –en el edificio escolar o en las zonas no edificadas–, la demanda de mirillas acristaladas en la puerta de las aulas que permitieran ver desde el exterior lo que sucedía en ellas, o de zócalos que facilitaran la limpieza de las paredes de los pasillos y aulas. Y otras, en fin, porque el programa-modelo de necesidades establecido por el ministerio en 1971 para los nuevos centros a construir –rápidamente devaluado por su elevado coste en años sucesivos– preveía no solo el diseño de espacios flexibles para grupos medianos, pequeños y grandes de alumnos, sino también la existencia en el edificio de un espacio central, llamado centro de recursos, en torno al cual girara toda la actividad docente y académica. Es decir, un modelo de organización pedagógica que no llegó a implantarse o materializarse nunca de hecho. Allí aprendí, en la práctica –la teorización vendría después– que las propuestas pedagógicas y arquitectónicas –incluso las mejor intencionadas– podían ir por un lado y la realidad por otro. Que quienes determinaban el uso de los espacios escolares eran, en definitiva, sus usuarios. Y ello en función no tanto de presiones externas –necesidades de escolarización–, cuanto de sus propias necesidades de funcionamiento y de su cultura profesional, organizativa y docente. Una cultura conformada por rutinas y prácticas consolidadas a lo largo del tiempo con el fin de manejar el aula y llevar a cabo su tarea acomodándola, adaptándola a las características del alumnado, y a las exigencias y demandas derivadas de sus colegas de profesión, del entorno, la administración y las familias. Pero esta comprensión teórico-práctica de tales hechos vendría, como dije, más tarde.

El tercer aspecto por el que me interesé durante esos años –origen de la primera publicación sobre el tema,[4] de otras especializaciones profesionales

[4] «El planeamiento urbanístico-docente: un análisis de sus necesidades y problemas», *Revista de Educación* 264 (1980): 69-80. No está de más indicar que un año antes, en 1979, comencé a trabajar como profesor contratado a tiempo parcial en la sección de Ciencias de la Educación de la Facultad

y de futuras reflexiones– sería el de las relaciones entre los centros docentes –las construcciones y edificios escolares– y el entorno. O, desde una perspectiva más general, entre los equipamientos públicos, entre ellos los escolares, y el urbanismo u ordenación y usos del territorio.

El contraste entre la legislación o las propuestas geográfico-urbanísticas en cuanto a la ubicación de los centros docentes y la realidad que vivía en el día a día de mi tarea –los solares cedidos por los ayuntamientos con tal fin eran, en general, aquellos desechados para la construcción de viviendas por tratarse de terrenos conformados con material de desecho, inundables, de difícil acceso, sin urbanizar o que requerían costosas obras de cimentación– me hizo ver que, en último término, el espacio escolar –como, en general, el destinado a equipamientos públicos– era un espacio residual: aquel no susceptible de ser urbanizado y destinado a viviendas por los ayuntamientos en mayor o menor connivencia con los promotores particulares.[5] Por otra parte, la ubicación de un centro docente afectaba a toda una serie de aspectos –tipo y procedencia social del alumnado, distancia a recorrer por el mismo y modo de cubrirla, necesidad o no de transporte y comedor escolares– que determinaban su área de influencia en interacción con las de otros centros más o menos cercanos. En suma, el planeamiento urbanístico, los planes municipales de ordenación urbana y del territorio y, como desarrollo de ellos, los planes parciales, eran, o debían ser, el instrumento y lugar idóneo para establecer, en relación con otros usos del suelo, la ubicación de los centros docentes y, por tanto, los espacios escolares.

El hecho es que, sobre todo en la década de los ochenta, amplié la perspectiva y comencé a preocuparme por todo lo relativo al urbanismo,

---

de Filosofía, Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Murcia en la que me integré, a tiempo completo, en 1982 tras haber leído la tesis doctoral en 1980. En esa década, la de los ochenta, dirigiría una tesis doctoral sobre la producción social del espacio escolar en un determinado contexto territorial y en un momento de expansión del mismo (Juan Rosa Gálvez, «Urbanismo y educación. El proceso de implantación de la Educación General Básica en el municipio de Alcantarilla (1970-1985)», Universidad de Murcia, 1990). Habría que esperar a 2011 para que codirigiera, con Gabriela Ossenbach Sauter, otra tesis doctoral, con una idea u objetivo similar, pero en un espacio urbano de mayores dimensiones y en un período de tiempo asimismo más amplio, la de Ana María Montenegro, «Un lugar: la escuela pública. Origen y paradoja (Buenos Aires, Argentina, 1580-1910)». Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2011.

[5] Juan Monreal, «Contribución metodológica a una sociología del espacio. Producción del espacio escolar». Memoria para el acceso a la cátedra de Sociología. S.a., pero hacia 1985. Documento policopiado.

en especial en relación con los equipamientos colectivos y la ordenación del espacio-territorio, hasta el punto de que, en un determinado momento, me planteé, ante las demandas que recibía para trabajar en este campo, si le dedicaba, o no, más tiempo en detrimento de otras tareas. Fruto de esta fase fueron mi participación en un informe colectivo, encargado por el Ministerio de Obras Públicas y Urbanismo y publicado en 1985, sobre la ordenación territorial del Mar Menor,[6] mi colaboración durante algún tiempo con una empresa privada –«Espacio y Sociedad»– dedicada a la realización de estudios sociológicos para el sector público o privado y, en especial, de planes de ordenación urbana municipales,[7] y mi integración, junto con un ingeniero y dos arquitectos, en la realización del plan parcial del campus de la Universidad de Murcia en Espinardo. Mi aportación se redujo, en el primer caso, a los aspectos legales –al fin y al cabo procedía del campo del Derecho–, y en los otros dos, además de dichos aspectos, a la determinación de las previsiones demográficas del municipio –en los planes municipales de ordenación urbana– o de la evolución cuantitativa del alumnado universitario –en el plan parcial del campus universitario–,[8] así como a la redacción de la memoria escrita en la que se plasmaban la estructura, los objetivos y los fundamentos del plan presentado para su aprobación, y se describían las propuestas y medidas que en el mismo se planteaban. Mi dedicación progresiva a la docencia e investigación en el campo de la educación y, dentro del mismo, a la historia y la política educativa, hicieron que abandonara estas tareas sociológico-urbanísticas. Aunque entonces lo ignorara, la experiencia obtenida –y la concepción del espacio que subyacía en ella– afloraría en mis investigaciones posteriores sobre el espacio escolar.

---

[6] Varios autores, *Ordenación territorial del Mar Menor y su entorno. Murcia: Centro de Estudios de Ordenación del Territorio y del Medio Ambiente*, Ministerio de Obras Públicas y Urbanismo, 1985. Nada de lo allí propuesto o dicho se cumplió. Hoy, cuando escribo estas líneas, el Mar Menor es un mar muerto a causa de la especulación urbanística, la mala planificación territorial, la agricultura intensiva y, sobrevolando todo ello, la corrupción política, la ignorancia ambiental y la codicia individual. Entre todos lo mataron y nadie quiere saber quién ha sido.

[7] Para más detalle, Viñao, «Espacio, sociedad, educación (entre la memoria y el olvido)», 34-35.

[8] Unos años antes había colaborado en un libro colectivo: Juan Monreal (dir.), *Libro blanco de la Universidad de Murcia: análisis y perspectivas*. Murcia: Instituto de Ciencias de la Educación, 1979.

DE LA ESCUELA GRADUADA AL ESPACIO Y LA ARQUITECTURA ESCOLARES (1990-1995)

No tengo hoy dudas: el interés académico-científico por el espacio y la arquitectura escolares surgió, en mi caso, a partir y dentro –no al margen o después– de las investigaciones y trabajos llevados a cabo en la segunda mitad de la década de los ochenta sobre la génesis y lenta implantación en España de la escuela graduada.[9] Este nuevo modelo de organización escolar exigía, pese al recurso a fórmulas provisionales como el doble turno o la graduación a distancia, un nuevo tipo de edificio. Implicaba una nueva concepción pedagógica y arquitectónica del espacio escolar. Y aunque sea cierto que tanto en España como en otros países se publicaron en el siglo XIX libros de arquitectura escolar en los que se desconocía o solo se apuntaba, como una opción más, dicho modelo, el hecho es que sería a partir de su generalización en los años finales de dicho siglo y el primer tercio del XX cuando puede hablarse, en España, de la arquitectura escolar como una especialidad más dentro de la arquitectura civil. Y, junto a ello, cuando proliferarían los trabajos sobre dicha especialidad.

Muestra de que el interés por el espacio escolar estaba ya implícito, presto a salir, en la década de los ochenta, sería una comunicación presentada en 1985, en el coloquio de la SEDHE de dicho año celebrado en Santiago de Compostela, sobre los diversos modos de distribución y los usos del espacio del aula y del centro docente en los institutos de segunda enseñanza originados a partir del acceso de las mujeres a dicho nivel educativo en 1910 como alumnas oficiales.[10] Se trataba, es cierto, solo de un breve trabajo sobre una cuestión puntual, pero ya anticipaba una concepción del espacio escolar como lugar o territorio a conformar por

---

[9] Fundamentalmente de «Cartagena 1900. Los orígenes de la escuela graduada pública en España», en *La educación en la España contemporánea. Cuestiones históricas. Libro de homenaje a Ángeles Galino*, ed. Julio Ruiz Berrio (Madrid: Sociedad Española de Pedagogía, 1985), 144-150, y, sobre todo, *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)* (Madrid: Akal, 1990). Sobre dichos trabajos, y otros posteriores en relación con el tema, remito a la excelente y bien contextualizada aportación de María del Mar del Pozo Andrés, «Historiografía sobre la escuela graduada: perspectivas internacionales», en *Educación, Historia y Sociedad*, *Educación, Historia y Sociedad. El legado historiográfico de Antonio Viñao*, ed. Pedro Luis Moreno Martínez (Valencia: Tirant Humanidades, 2018), 167-195.

[10] «Espacios masculinos, espacios femeninos. El acceso de la mujer al bachillerato», en *Mujer y educación en España, 1868-1975. VI Coloquio de Historia de la Educación* (Santiago de Compostela: Universidad de Santiago, 1990), 567-577.

los usuarios, que iba más allá de su diseño y materialización arquitectónica. La culminación de este interés, tras años de reflexión y lecturas, sería la coordinación y los trabajos publicados en el número 12-13 de la revista *Historia de la Educación* con el título de «El espacio escolar en la historia», fechado en 1993-94 pero aparecido en 1994-95.[11]

Puede afirmarse que, al menos en España y en relación con el tema del espacio y la arquitectura escolares, hay un antes –vacío casi total– y un después –creciente interés– de la aparición de este número monográfico de la revista *Historia de la Educación*. Un antes y un después extensible a Brasil gracias, sobre todo, a la publicación en formato libro de dos de sus trabajos en 1998, en excelente traducción de Alfredo Veiga-Neto.[12] Dicho esto, también hay que señalar dos hechos. Uno es que ya por entonces el tema venía siendo objeto de atención por historiadores de otros países. En Francia, por ejemplo, el Museo Nacional de Educación de Rouen, en el marco de una investigación cuatrienal del Instituto Nacional de Investigaciones Pedagógicas, había emprendido en 1980 una encuesta sobre el edificio escolar en dicho país en el siglo XIX que sería el origen de varias publicaciones, dos de ellas incluidas en 1982 en la revista *Histoire de l'Éducation*.[13] En el Reino Unido, Malcom Seaborne había publicado en 1971 el primer tomo de su historia de la

---

[11] Dos observaciones complementarias: durante buena parte de los años ochenta y noventa, y en una época en la que el profesorado gozaba de mayor libertad para determinar los contenidos de la materia impartida –hoy sería imposible– la enseñanza de la disciplina de Historia de la Educación la organicé en torno a tres grandes temas: oralidad, escritura e imagen a través de la historia y la historia del espacio y del tiempo escolares. No había, pues, divergencia entre lo que investigaba y lo que enseñaba en el aula.
En segundo lugar, desde mediados de los ochenta y durante los 40 años que cubre este texto, la biblioteca de Historia de la Educación de la Universidad de Murcia fue nutriéndose de libros y documentos de índole general o especifica –con abundante presencia de fuentes primarias españolas o de otros países– sobre el espacio y la arquitectura escolar. Sin esta dotación bibliográfica no hubiera podido llevar a cabo mis investigaciones. En general, aunque no siempre, dichos fondos fueron adquiridos con cargo a sucesivos proyectos de investigación de entre los cuales, por su relación más directa con el tema, menciono los titulados «El espacio y el tiempo escolares en su perspectiva histórica» (1994-1995) financiado por la Dirección General de Investigación Científica y Técnica del Ministerio de Educación, y «Cultura material de las instituciones educativas en la España del siglo XX. Arquitectura y mobiliario escolares y material científico-pedagógico» (2004-2007), financiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología. La práctica totalidad de los libros que menciono en mis publicaciones, y en este texto, se hallan en dicha biblioteca o en mi biblioteca personal.

[12] Antonio Viñao y Agustín Escolano, *Currículo, espaço e subjetividade. A arquitectura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1998.

[13] Serge Chassagne, «El edificio escolar en Francia en el siglo XIX. Informe de investigación», *Historia de la Educación* 12-13 (1993-94): 569-572.

arquitectura y organización de la escuela inglesa desde 1370 a 1870, y en 1977, junto con Roy Lowe, el segundo tomo que cubría el siglo transcurrido entre 1870 y 1970,[14] y en 1989 David Hamilton había publicado *Towards a Theory of Schooling* donde analizaba el paso desde la enseñanza mutua a la simultánea y la génesis de la identificación entre clase y aula.[15] Por último, en el VIII congreso de la ISCHE celebrado en Parma en 1986 sobre *Compulsory education: schools, pupils, teachers and methods*, habían presentado comunicaciones sobre el tema historiadores de diversos países como Peter Cunningham, Isidoro González Gallego, Attila Horvarth o Martii T. Kuikka, y en 1991 aparecía en Brasil *Arquitectura escolar Paulista: 1890-1920*, de M. E. P. Corrêa y otros, iniciándose así, en este país, una serie de estudios publicados en los años finales del siglo pasado y comienzos del actual, sobre la arquitectura y el espacio escolares, con especial atención hacia la construcción de los primeros grupos escolares graduados.

Asimismo, de modo en parte similar, el espacio y la arquitectura escolar habían ya comenzado a atraer la atención de arquitectos, historiadores en general, pedagogos e historiadores de la educación en España en la segunda mitad de los ochenta o primeros años de los noventa. Unas veces en publicaciones colectivas –véanse las aportaciones de Almonacid Becquer, González Fraile, Parrado Iglesias y Rivera en el libro colectivo *Arquitecturas en Valladolid. Tradición y modernidad, 1900-1950* editado en 1989–, y otras en trabajos individuales como en el caso de Nieto Pino o, sobre todo, Lahoz Abad, o en tesis doctorales como la de Visedo Godínez leída en 1986. Desde una amplia perspectiva, y por la influencia que su lectura tendría en las investigaciones en curso de aquellos años, al menos en mi caso, destacaría la obra de Jaume Trilla.[16] De otro modo no hubiera sido posible dar forma al mencionado número monográfico de la revista *Historia de la Educación* de 1993-94 pero aparecido, como se ha dicho, en 1994-95. Quienes, desde diversas perspectivas, colaboraron en

[14] Con el fin de no extender este texto con remisiones bibliográficas constantes, tanto en este como en otros de los trabajos que seguidamente se mencionan, remito a Antonio Viñao, «El espacio escolar en su perspectiva histórica. Bibliografía», *Historia de la Educación* 12-13 (1993-94): 573-594. Ahí podrán encontrarse las referencias completas.

[15] David Hamilton, *Towards a Theory of Schooling*. (London: The Falmer Press, 1989).

[16] Jaume Trilla, *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela* (Barcelona: Laertes, 1985)

dicho número por parte española –León Esteban junto con Ramón López Martín, Agustín Escolano, Purificación Lahoz Abad, María del Mar del Pozo Andrés, Pere Solà, Ángel Mato Díaz junto con Aida Terrón Bañuelos, Antón Costa y Narciso de Gabriel–, no solo estaban interesados por el tema, sino que contaban con trabajos anteriores directa o indirectamente relacionados con el mismo. El mero hecho de que propusiera coordinar la parte monográfica del número –algo que debió suceder hacia 1991-92–, y que la propuesta fuera aceptada por la revista, indica que a comienzos de los noventa existía ya en España un cuerpo de conocimientos e investigaciones, y un grupo de historiadores de la educación, con capacidad para hacerse cargo de un monográfico sobre el espacio y la arquitectura escolares.

La simple lectura de mi aportación fundamental, de índole general,[17] muestra el tránsito, en esos años finales de la década de los ochenta y comienzos de los noventa, desde una cuestión concreta –la génesis y difusión de la escuela graduada y su nueva concepción del espacio y la arquitectura escolares– a planteamientos mucho más amplios de índole no solo histórico-educativa y arquitectónica, sino socio-antropológica o relacionadas con el espacio como objeto de análisis. La simple mención de algunos de los autores citados, como fuentes secundarias, evidencia la amplitud del nuevo enfoque: arquitectos –Fernández Alba, Fernández-Galiano–, filósofos –Bentham, Bachelard, Foucault–, sociólogos, antropólogos y estudiosos de la dimensión espacial de la vida humana –Bailly, Sommer, Hall, Picard, Rybczynski, Perec, Paul-Levy, Segoud, Corraliza–, geográfos –Mardsen, Capel–, historiadores del arte –Benévolo, Bonet Correa–, de la técnica y la ciencia –Mumford– y de la educación –Hamilton, Hopman, Hogan, Lesage–, pedagogos –Trilla– o simplemente personajes polifacéticos como Mesmin –político y artista-fotógrafo– preocupados por las relaciones entre la arquitectura, el espacio, la escuela y la infancia. El espacio como lugar y territorio y, como concreción del mismo, el espacio escolar, había pasado a ser el objeto a estudiar y analizar.

[17] Me refiero, como es obvio, al artículo titulado «Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones». Otro texto, publicado en la sección de Documentación e Información del monográfico, versaba sobre las «Construcciones y edificios escolares durante el Sexenio Democrático (1868-1874)».

ESPACIOS Y TIEMPOS ESCOLARES (1990-2000)

En los primeros años de la década de los noventa, en especial a partir de 1994, comencé a elaborar la memoria de acceso a la cátedra de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Murcia. El núcleo o cuerpo central, por lo que respecta a su enfoque metodológico y fundamentación teórica, estaba constituido por tres capítulos dedicados, desde una doble perspectiva general y aplicada al campo histórico-educativo, a los tres aspectos que, a mi entender, constituyen el soporte de toda actividad humana: el lenguaje o modos de comunicación y estrategias discursivas empleadas en cada momento, el espacio o lugar en el que dicha actividad se desenvuelve, y el tiempo o duración –principio y fin– de la misma.

Los tres capítulos fueron publicados en forma de artículos o libro en 1996 y constituyeron el origen de diversos trabajos aparecidos en años posteriores.[18] Lo que me interesa ahora destacar es cómo, en estos años finales del siglo pasado, la cuestión del espacio escolar estuvo unida en diversas publicaciones –por tanto, considerada y analizada– a la de los tiempos escolares –en mi caso y en el Agustín Escolano–.[19] Y ello no solo desde una perspectiva teórica, social y antropológica, sino también desde un enfoque anclado en la comprensión de ambos aspectos –los espacios y tiempos escolares– como elementos constituyentes de la cultura escolar y de la organización y funcionamiento de las instituciones educativas en su conformación actual e histórica. Un enfoque teórico-práctico, este último, que, en cuanto a la docencia de la asignatura de Historia de la Educación, se complementaba, al menos en mi caso, con la realización por el alumnado de trabajos sobre la historia, organización y distribución y usos actuales de los espacios y tiempos en centros docentes concretos.[20]

---

[18] Dejo a un lado los trabajos relativos, de modo independiente, a los tiempos escolares –véase, sobre ello, Escolano, «Espacios y tiempos en educación», 208-212–. Indico solo aquellos en los que la cuestión del espacio escolar es tratada junto con la de los tiempos escolares: *Espacio y tiempo. Educación e historia* (Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación, Morelia, 1996), «Lugares y tiempos de la escuela», *Vela Mayor* 11 (1997): 61-69, «L'espace et le temps scolaires comme objet d'histoire», *Histoire de l'Éducation* 78 (1998): 89-108. Versión en castellano: «El espacio y el tiempo escolares como objeto histórico», *Contemporaneidade e Educaçao* V, nº 7 (2000): 93-110.

[19] Agustín Escolano, Agustín. *Tiempos y espacios de la escuela. Ensayos históricos* (Madrid: Biblioteca Nueva, 2000).

[20] Una buena parte de dichos trabajos, que incluyen planos, entrevistas, dibujos del alumnado y fotografías, además del texto o memoria, se conservan en el archivo del Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME) de la Universidad de Murcia.

La relectura actual del libro editado por el Instituto Michoacano de la Educación de Morelia (México) en 1996 con el título de *Espacio y tiempo. Educación e historia*, muestra la continuidad de ciertos temas, autores y lecturas presentes en el artículo publicado varios años antes en el mencionado número monográfico de la revista *Historia de la Educación* –incluso con transcripciones literales de algunos fragmentos del mismo– y, al mismo tiempo, otros nuevas cuestiones, reflexiones y lecturas procedentes, sobre todo, del ámbito de la historia social y cultural, de la sociología y de la antropología. Así, tras un capítulo introductorio sobre el espacio como posibilidad y límite de la actividad humana, sintetizaba lo dicho en el trabajo anterior sobre la dimensión espacial de dicha actividad y la comprensión del espacio como territorio y como lugar, para pasar de inmediato a tratar los espacios del pasado y de la historia –la cartografía, la geografía histórica o geohistoria, la influencia de la geografía como disciplina en la primera fase de la revista *Annales*–, las diversas percepciones socio-culturales del espacio, y la necesidad de analizarlo desde la doble perspectiva de los rituales, distancias y jerarquías en su distribución o usos, y de los dilemas o tensiones planteadas entre lo interno-externo –lo que está dentro y lo que está fuera–, lo abierto-cerrado –el grado de porosidad– y lo pequeño-grande. Un doble enfoque –ampliado, como se verá, en un texto posterior de 2016–[21] aplicable al espacio escolar en todas sus facetas y dimensiones. El libro incluía un epígrafe sobre el espacio del historiador –el lugar desde el que se piensa, se toman decisiones en la investigación y se escribe, y el debate sobre las relaciones entre lo local, lo regional, lo nacional y lo transnacional, o sea, entre el centro o centros y la periferia–. Y finalizaba con un capítulo de síntesis sobre la evolución del espacio escolar a través de la historia –de la itinerancia a la estabilidad, de la dependencia a la autonomía, de la diversidad a la especificidad–, y sus rasgos básicos como lugar –acotamiento, porosidad, segmentación interna–, en el que se esbozaba una metodología de análisis que iba desde el exterior –emplazamiento– al interior –las diversas dependencias, con usos y funciones distintas, hasta llegar al aula de clase– pasando por las relaciones entre las zonas no

[21] «El espacio escolar ¿Cómo abordar un objeto polifacético y multiforme?», en *Espacios y patrimonio histórico-educativo*, coords. Pauli Dávila Balsera y Luis Mª Naya Garmendia (Donostia: Erein, 2016), 25-59.

edificadas y las edificadas, que desarrollaría con mayor detalle en el recién mencionado trabajo de 2016.

ENTRE EL ANÁLISIS MICROFUNCIONAL, LA LARGA DURACIÓN Y LAS REVISIONES HISTORIOGRÁFICAS (2000-2009)

La confluencia en los primeros años del nuevo siglo entre, por un lado, nuevos trabajos sobre la génesis y difusión de la escuela graduada en España y en otros países,[22] y la lectura de libros como los de Thomas A. Markus y Bill Hillier y Julienne Hanson,[23] junto con la consulta de tratados y estudios de arquitectura escolar del siglo XIX y la primera mitad del XX –sobre todo los de Bouillon (1834), Mann (1842), Barnard (1848, 2ª edición, y reimpresión facsímil de 1970 y 1854, 6ª edición), Burrowes (1855), Blandot (1864), Robson (1874), Narjoux (1877, 1879, 1880, 1881), Nonus (1893), Levant (s.a., pero hacia 1890), Clay (1902), Baudin (1917), Donovan y otros (1921), Chapman y Gilbert (s.a.), Secchi (1927), Debat-Posan (1930), Carbonara (1947), Roth (1957)–, o de libros donde determinados organismos públicos daban cuenta de las edificios escolares construidos o diseñados en diversos países –por ejemplo, Massachusetts EE. UU. (1842), Maine, EE. UU. (1873), Ajuntament de Barcelona (1921, 2ª edición)–,[24] hicieron que dirigiera la atención hacia determinados espacios concretos y, entre otros, el asignado y ocupado por la dirección de los centros docentes.

Este tipo de investigación microfuncional se fundamentaba en dos supuestos: a) la interacción existente entre los distintos espacios de una determinada estructura morfológica a partir de las diversas funciones y usos asignados a los mismos –cómo los espacios quedan «contaminados» por el tipo de actividad que en ellos se lleva a cabo, así como por las personas y objetos que los ocupan–; y b) la existencia, consecuencia en buena parte de lo anterior, de una «lógica social del espacio». Una lógica que hace posible considerarlo como un lenguaje no verbal, como un

[22] Sobre este tema, y las investigaciones propias y de otros autores, remito de nuevo a del Pozo Andrés, «Historiografía sobre la escuela graduada: perspectivas internacionales».

[23] Thomas A. Markus. *Buildings & Power. Freedom and Control in the Origin of Modern Building Types* (London: Routledge, 1993); Bill Hillier y Julienne Hanson. *The Social Logic of the Space* (Cambridge: Cambridge University Press, 1984).

[24] Los libros enumerados se hallan en la sección dedicada al espacio y la arquitectura y escolares de la biblioteca de Historia de la Educación de la Universidad de Murcia.

texto o discurso susceptible de diversas apropiaciones y lecturas; es decir, de percepciones y significados diferentes.

Solo hacía falta aplicar dichos supuestos teórico-metodológicos al análisis de un espacio escolar específico. Aunque en otros trabajos posteriores me he referido, a modo de ejemplo, a espacios tales como la capilla o la biblioteca, ha sido el asignado a la dirección, su emplazamiento en el edificio escolar, su relación con otras dependencias o espacios –entrada, hall, servicios administrativos, biblioteca, sala de profesores, etc.–, y, sobre todo, su concepción funcional –es decir, de las funciones que se le asignan y la percepción que se tiene de las mismas; del modelo de dirección por el que se opta–, el espacio escolar al que más atención he prestado.[25]

Frente al microanálisis centrado en un espacio-dependencia del centro docente, se halla el análisis macro desde la perspectiva de la larga duración que, cubriendo un extenso período, pone en relación la política de construcciones escolares, los cambios en la concepción y el diseño de los edificios escolares y el proceso de escolarización.

La oportunidad de llevar a cabo un estudio de este tipo vino con la invitación de Agustín Escolano para participar en un libro colectivo que, con el título de *Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica,* se publicaría en 2006. Dividido el libro en dos partes, la primera sobre «la escuela en la sociedad liberal (1808-1939)», y la segunda sobre «la escuela en la segunda mitad del siglo XX», se me encargaron sendos capítulos, para cada una de ellas, sobre los espacios de la escuela y la arquitectura escolar que en este caso, como ya iba sucediendo de modo progresivo en trabajos anteriores, irían acompañados de abundantes ilustraciones.[26]

---

[25] «Espacios escolares, funciones y tareas: la ubicación de la dirección escolar en la escuela graduada», *Revista Española de Pedagogía* LXII, no. 228 (2004): 279-303. Número monográfico sobre «Arquitectura y educación: perspectivas y dimensiones» coordinado por Teresa Romañá.
Versión ampliada en inglés: «The School Head's Office as Territory and Place: location and physical layout in the first Spanish graded schools», en *Materialities of Schooling. Design – Techology – Objects – Routines*, eds. Martin Lawn & António Nóvoa (Oxford: Symposium Books, 2005), 47-70. Traducción al portugués: «Espaços, usos e funções: a localização e disposição física da direção escolar na escola graduada», en *Història da Educação, Arquitetura e Espaço Escolar,* orgz. Marcus L. Albino Bencostta (São Paulo: Cortez Editora, 2005), 15-47.

[26] «Templos de la patria, templos del saber. Los espacios de la escuela y la arquitectura escolar» y «El espacio escolar: viejas cuestiones, nuevos escenarios», en *Historia ilustrada de la escuela en España.*

De nuevo dicha oportunidad volvió a surgir al pedírseme, poco después, en un seminario sobre «La escuela y sus escenarios» del grupo italo-portugués-español SPICAE, que participara con una ponencia sobre el espacio y la arquitectura escolares en la España del siglo XX.[27] Un texto en el que es cierto que retomaba, transcribía y detallaba lo dicho en los dos anteriores, pero en el que también mostraba la recepción de nuevos trabajos de autores ya conocidos –Escolano, Trilla, Fernández Alba–y de otros hasta entonces no leídos –Burke, Eggermont, Velasco–. Además, incluía un apartado final, de índole reflexiva y metodológica, sobre «la dialéctica entre lo interno y lo externo en los espacios escolares» y la necesidad de distinguir, como ya se venía haciendo en el análisis del currículum, entre los «espacios deseados», los «prescritos», los «reales» y los «vividos». Al fin y al cabo, cuando se nos pide de forma reiterada y sucesiva que escribamos sobre un tema en el que se nos supone «expertos», lo habitual es retomar y utilizar una parte mayor o menor de lo ya dicho y desarrollar, en el nuevo texto, las reflexiones y temas que nos han sugerido nuevas lecturas e investigaciones.

Otro de los indicadores de que hemos pasado a la condición de «expertos», o de que al menos se nos identifica, como investigadores, con un tema determinado, es que se nos pidan revisiones historiográficas o estados de la cuestión sobre el mismo. Esto es lo que sucedió con un trabajo incluido en un libro colectivo, publicado en Brasil en 2009 con el título de *História(s) Comparada(s) da Educação*, en el que junto con Marcus L. Bencostta, por parte brasileña, llevamos a cabo una revisión comparada de las investigaciones en Brasil y España sobre el espacio y la arquitectura escolares.[28] Nada extraño si se tiene en cuenta que quizás sean dos de los países en los que más se han publicado sobre el tema en las últimas décadas.

Dos siglos de perspectiva histórica, dir. Agustín Escolano (Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2006), 47-71 y 209-308 respectivamente.

[27] «La escuela y sus escenarios en la España del siglo XX: el espacio y la arquitectura escolar», en *La escuela y sus escenarios*, eds. Juan Gómez Fernández, Gloria Espigado Tocino y Miguel Beas Miranda (El Puerto de Santa María: Concejalía de Cultura del Ayuntamiento de El Puerto de Santa María, 2007), 9-37.

[28] Antonio Viñao y Marcus Levy Bencostta, «Ente a multidisciplinariedade e a história: o espaço e a arquitectura escolares nas recentes historiografias educativas espanhola e brasileira», en *História(s) Comparada(s) da Educação*, orgz. Marta Maria de Araújo (Brasilia: Liber Livro Editora Ltda., 2009), 23-51.

Por último, otro texto de síntesis, un artículo –muy citado, no tanto por su contenido cuanto por su accesibilidad en internet– publicado en 2008 en un monográfico de la revista *Participación Educativa* sobre «Historia de un olvido: patrimonio en los centros escolares», se enmarcaba ya en un enfoque hasta entonces no tenido prácticamente en cuenta por los historiadores de la educación, pero en auge desde principios del nuevo siglo: el de la consideración de los edificios escolares como parte del patrimonio histórico-educativo y, por tanto, como lugares de la memoria escolar.[29] Una nueva perspectiva que justifica, por ejemplo, que las VII Jornadas científicas de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo (SEPHE) y V Simposio Iberoamericano de Historia, Educación y Patrimonio Educativo, celebrado en Donostia en 2016, tuvieran por tema «Espacio y Patrimonio Histórico-educativo».[30]

REVISIONES, AMPLIACIÓN DE TRABAJOS ANTERIORES Y SÍNTESIS FINAL (2016-2020)

Siete años, desde 2009 a 2016, sin publicación alguna sobre los espacios y la arquitectura escolares no significan ausencia de lecturas o reflexiones. Simplemente, indican preferencia o dedicación a otros temas y, quizás también, dificultades de diversa índole para ir más allá de lo ya dicho. No obstante, la consideración académica como conocedor o «experto» en una línea de investigación determinada no se abandona fácilmente. Al igual que la tesis doctoral nos marca y etiqueta para siempre, lo mismo sucede, con los años, con aquellos otros campos en los que investigamos y publicamos con cierta asiduidad. De ahí que las invitaciones y requerimientos sigan en el tiempo, querámoslo o no, forzándonos a revisar y ampliar lo ya dicho, bien en relación con una parcela o

[29] «Escolarización, edificios y espacios escolares», *Participación Educativa* 7 (2008): 16-27.

[30] Sobre este aspecto y la creación del Museo Virtual de Historia de la Educación (MUVHE) de la Universidad de Murcia, accesible desde 2010, véase Pedro Luis Moreno Martínez, «Memoria escolar y patrimonio histórico-educativo», en *Educación, Historia y Sociedad*, *Educación, Historia y Sociedad. El legado historiográfico de Antonio Viñao*, ed. Pedro Luis Moreno Martínez (Valencia: Tirant Humanidades, 2018), 402-408. La primera de las salas del MUVHE, dedicada a los «Espacios y edificios escolares», dispone de sub-salas y visitas relativas a la educación infantil en el siglo XIX, la enseñanza mutua, la enseñanza primaria en mencionado siglo y la escuela graduada en España desde 1899 a 1939.

aspecto concreto, bien mediante recapitulaciones o síntesis clarificadoras.

Del primer tipo –revisión y ampliación de lo escrito en relación con la escuela graduada y las construcciones escolares en España durante el primer tercio del siglo XX– fue la colaboración en el libro-catálogo editado en 2019 con motivo de la exposición organizada por el ayuntamiento madrileño, y comisariada por María del Mar del Pozo, con el título de *Madrid, ciudad educadora 1898/1938. Memoria de la escuela pública*.[31] En el mismo, tras relacionar la génesis y difusión de la escuela graduada con la política escolarizadora y el surgimiento de la arquitectura escolar como campo profesional en España, se analizaba el caso madrileño distinguiendo dos fases: la de 1902 a 1922, de enfrentamiento entre el Ministerio de Instrucción Pública y el ayuntamiento de la capital y debilidad de la política escolarizadora, y la de 1922 a 1936, de consenso y acción conjunta de ambos organismos y, en consecuencia, de una mayor acción constructiva de edificios escolares. En este punto, me serví, sobre todo, de los trabajos de María del Mar del Pozo y Francisco Javier Rodríguez Méndez sobre el urbanismo, la escuela graduada y las construcciones escolares en Madrid en esos años.[32] Todo lo anterior se ponía, por último, en relación –algo novedoso en relación con anteriores trabajos– con la situación deficitaria de las haciendas estatal y municipal, y la opción de las clases acomodadas, desde el último cuarto del siglo XIX, por la escolarización a cargo de las órdenes y congregaciones católicas.

Del segundo tipo –recapitulaciones y síntesis clarificadoras– son dos trabajos. El último en el tiempo, tiene su origen en unas jornadas de Arte y Patrimonio Regional sobre «Espacios para la educación. Arquitectura, ideología e imagen en La Rioja en los siglos XIX y XX»,

[31] «Escuela graduada y medio urbano: construcciones, edificios y grupos escolares (1898/1936)» y «Graded schools in the urban settings: constructions, buildings and school complexes (1898/1936)», en *Madrid, ciudad educadora 1898/1938. Memoria de la escuela pública* (Madrid: Ayuntamiento de Madrid. Oficina de Derechos Humanos y Memoria, 2019), 168-265. Dejo a un lado, por tratarse de un tema en estos momentos marginal –pese a su relevancia–, la participación, junto a Rodríguez Méndez y García Salmerón, en el debate sobre «Las construcciones escolares en España en los años veinte y treinta del siglo pasado (la dictadura primorriverista y la Segunda República)», *Historia y Memoria de la Educación* 11 (2020): 649-673.

[32] Entre otros, María del Mar del Pozo Andrés, *Urbanismo y educación. Política educativa y expansión escolar en Madrid (1900-1931)* (Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 1999), y Francisco Javier Rodríguez Méndez, «Arquitectura escolar en España (1857-1936). Madrid como paradigma». Tesis doctoral. Departamento de Composición Arquitectónica, Universidad Politécnica de Madrid, 2004.

organizadas por el Instituto de Estudios Riojanos y celebradas en Logroño en noviembre de 2018, y se halla pendiente de publicación en un monográfico de la revista *Artigrama* sobre arquitectura escolar, coordinado por Mónica Vázquez Ortega. Responde, en cuanto a su contenido, a lo que se me pidió: una visión panorámica de un siglo sobre la «Política educativa, escolarización y construcciones escolares en España (1969-1970)». El anterior, fechado en 2016, también surgió como consecuencia de un encargo, pero de índole muy diferente: la conferencia inaugural de las ya mencionadas VII Jornadas científicas de la SEPHE y V Simposio Iberoamericano de Historia, Educación y Patrimonio Educativo, celebrado en Donostia en dicho año con el tema de «Espacio y Patrimonio Histórico-educativo». Su título, «El espacio escolar. ¿Cómo abordar un objeto polifacético y multiforme?», indicaba ya su índole general y su finalidad metodológica. Aunque en él se abra la puerta a posibles y futuras investigaciones –nunca se deben dar por cerradas–, este trabajo constituye, en estos momentos y por mi parte, la última palabra sobre la cuestión del espacio o espacios escolares. De ahí que me detenga en algunos de los aspectos tratados en el mismo.

El texto se abría con la distinción entre espacios escolares –educación formal– y educativos –educación no formal e informal– para pasar, de inmediato, a mostrar la naturaleza poliédrica, polifacética y multiforme de los primeros –en sí mismos y en sus representaciones, percepciones y apropiaciones–, así como la diversidad de enfoques, perspectivas y miradas desde la que abordarlos. De entre los distintos enfoques posibles, sin desdeñar o desvalorizar otros, se exponían dos de ellos: el antropológico-proxémico, de índole general, centrado en la dimensión espacial de la actividad humana y en la concepción del espacio como un discurso, y, de modo más específico, aquel que parte de la consideración del espacio escolar como lugar.

La mirada antropológico-proxémica muestra la necesidad de tener en cuenta los dilemas o tensiones básicas que genera cualquier espacio diseñado, construido u ocupado. El resultado sería un esquema a aplicar, a modo de rejilla, en su análisis:

1. Lo interno y lo externo: el espacio que delimita lo qué y quién está dentro de lo qué y quién está fuera: los límites y el contorno.

2. Lo cerrado/acotado y lo abierto: el grado de porosidad o permeabilidad visual, las continuidades y discontinuidades.
3. Lo visible, lo transparente y lo oculto: fundamental en cuanto al control y la vigilancia.
4. Lo pequeño y lo grande como medida o proporción.
5. Lo curvo, lo angulado y lo rectilíneo como estética con significado y en relación con el control y la vigilancia.
6. Lo propio, lo ajeno y lo común como espacio social o territorio y fuente de identidad.
7. Lo superior o inferior: arriba, abajo, órdenes jerárquicos, distancias.
8. Lo que está delante y lo que está detrás: lo que precede, antecede o prepara, y lo que no es visible o no está directamente accesible.
9. Lo próximo y lo lejano: el sentido de la distancia, lo accesible y lo remoto.
10. Lo que queda a un lado u otro: izquierda, derecha, frontal.
11. Lo diáfano o segmentado: porosidad interior.
12. Lo análogo y lo diferente: la comparación como modo de comprensión y asimilación o extrañamiento y distinción.
13. Lo que constituye u ocupa el eje o centro y la periferia.

En cuanto a la consideración del espacio escolar como lugar, desarrollaba, con mayor detalle y ejemplos, una metodología ya propuesta en «Del espacio escolar y la escuela como lugar», un artículo publicado ¡veintiséis años antes!, en 1993-94: la de las matrioskas rusas. Un método de análisis de la dimensión espacial de los centros docentes consistente en ir yendo desde el exterior al interior, como si estuviéramos eliminando las sucesivas capas de una cebolla hasta llegar a su núcleo central. Es decir, desde el emplazamiento o ubicación en relación con otros espacios a las mínimas unidades o elementos espaciales a considerar –los casilleros del profesorado o las cabinas del alumnado, rincones con usos asignados formal o informalmente, etc.– pasando sucesivamente por la imagen externa que se ofrece al viandante o recién llegado, los elementos de separación o cierre del espacio acotado, las zonas no

edificadas y sus relaciones con las edificadas, la fachada y entrada principal, la distribución interna de los espacios edificados en función de sus usos y de las actividades que en ellos se realizan, y los espacios destinados a aulas o actividades docentes.

En el apartado relativo a los espacios-aula, tras analizar el modelo de las *infant schools* inglesas surgido en las primeras décadas del siglo XIX, así como sus adaptaciones en otros países y la pervivencia de algunos de sus elementos, como la gradería, hasta el siglo XX, el texto finalizaba con una serie de reflexiones sobre un tema al que venía dando vueltas, y sigo dándole, desde hacía años: el de las formas intermedias de organización del espacio en el paso de la escuela unitaria, de un solo maestro o maestra, a la escuela graduada o grupo escolar.[33]

La escuela unitaria, con un solo maestro o maestra y alumnado de diversas edades y conocimientos, ha sido objeto de estudios habitualmente relacionados con la escolarización en el mundo rural o con el medio urbano, en este caso hasta el primer tercio del siglo pasado. Asimismo, la génesis y difusión de la escuela graduada con diversos maestros y un maestro-director, y el alumnado clasificado en grados o cursos ubicados en aulas separadas, formando parte por lo general de un mismo edificio escolar construido con tal fin, viene siendo, cada vez más, objeto de estudio en diversos países.

Tales estudios, sin embargo, prestan escasa o nula atención, a los modos de escolarización y distribución y usos del espacio escolar que facilitaron mental, arquitectónica y pedagógicamente el tránsito de un modo de escolarización a otro.

En algunos países, tal es el caso español, ante la lentitud y dificultades –en especial económicas, por el coste de los edificios exigidos por el nuevo modo de escolarización– se recurrió a medidas provisionales conocidas con la expresión de «graduación sin graduadas»; es decir, graduación sin construcción de grupos escolares. Tales medidas fueron, en síntesis:

---

[33] En lo que seguidamente se dice, transcribo casi en su totalidad la propuesta presentada de modo conjunto con María del Mar del Pozo –posteriormente no expuesta–, en el congreso de la ISCHE celebrado en Porto en 2019. Todo quedó, por ahora, en un programa de trabajo a desarrollar y ampliar. Para más detalle con ilustraciones y referencias bibliográficas, remito a lo dicho en «El espacio escolar ¿Cómo abordar un objeto polifacético y multiforme?», 50-55.

1. El desdoblamiento de aquellas escuelas con maestros auxiliares mediante su conversión en maestros independientes habilitando nuevos locales o dividiendo en dos aulas dos aulas el aula preexistente.
2. El doble turno de mañana y tarde allí donde había una sola aula.
3. La coeducación allí donde solo hubiera un aula de niños y otra de niñas.
4. La graduación a distancia mediante la unificación legal en un solo grupo de escolar de aulas-escuela físicamente distantes e independientes.

Con todo el interés que puedan tener estas medidas provisionales, tanto desde el punto de vista de los modos de escolarización como de los usos del espacio escolar, es obvio que dichas medidas evidenciaban la necesidad de construir nuevos edificios acordes con las exigencias técnico-higiénico-pedagógicas de ese nuevo modelo de organización escolar que era la escuela graduada.

En dicho tránsito surgieron, evolucionaron y perduraron, durante cierto tiempo, diversos modos de escolarización y distribución y uso del espacio escolar de naturaleza intermedia o de transición entre uno y otro modelo. Modos que, sin responder material, organizativa y pedagógicamente al modelo de escuela graduada o grupo escolar de forma plena, facilitaron mental, arquitectónica y pedagógicamente el tránsito de un tipo de escolarización a otro. Tres de ellos fueron:

1. El *pupil-teacher system*, o sistema inglés, establecido en el Reino Unido a mediados del siglo XIX como modelo de formación de maestros, en el que el aula podía ser dividida en varios espacios separados mediante cortinas o mamparas donde un maestro auxiliar, en formación, enseñaba a un grupo de alumnos previamente clasificados.
2. El aula con espacios anexos, conocidos como *recitations rooms*. Un modo de escolarización utilizado en Estados Unidos durante el siglo XIX, en el que un maestro auxiliar, alumnos aventajados, o el mismo maestro titular de la escuela, tomaban la lección o realizaban actividades de repaso con un grupo de alumnos segregado con tal fin del grupo general.
3. El *Akron plan*, un modelo de organización del espacio religioso-escolar, intermedio entre el sistema lancasteriano o monitorial y el

pupil-teacher system, utilizado en Estados Unidos entre 1869 y 1920 en las *Sunday schools* de un buen número de iglesias evangélicas. En dicho modelo de distribución del espacio, una gran aula con forma de anfiteatro, y regida por un solo maestro, era dividida en diversos espacios separados por mamparas movibles donde se distribuía, debidamente clasificado, el alumnado con su maestro-auxiliar al frente.

PALABRAS FINALES

No existe un objeto o tema, real o imaginado, que al ser considerado, visto, desde lugares diferentes siga siendo el mismo objeto o tema. El lugar en el que nos situamos determina lo que vemos y cómo lo vemos, así como lo que queda fuera de nuestra visión. En el caso del espacio escolar, un objeto polifacético y multiforme, esta perspectiva móvil se amplifica y refuerza. Y no porque, como es sabido, un paisaje o espacio determinado no sea el mismo paisaje o espacio para un o una artista que para quien lo contemple desde la milicia, la topografía, la geografía, la promoción inmobiliaria, como simple paseante y así hasta el infinito. Hablo del mundo de quien investiga en este campo. A lo largo de los cuarenta años dedicados al tema he leído y conversado con arquitectos, geógrafos, urbanistas, ingenieros, pedagogos, antropólogos, sociólogos, profesores, filósofos e historiadores en general o sectoriales –de la educación, como es obvio, pero también del arte–, entre otros profesionales o miembros de diversos campos académicos. Siempre me han hecho ver, con sus distintos enfoques e intereses, aspectos o matices que yo no había entrevisto o que había dejado a un lado. Espero que también haya sucedido lo mismo con lo que he escrito o dicho, como espero que este autoanálisis reflexivo sea útil o interese en mayor o menor medida a quienes lo lean. De un modo u otro, lo que sí es cierto es que todo ha sido escrito o dicho teniendo en mente, de modo consciente o inconsciente, lo afirmado en 2005 por Catherine Burke en la introducción al número monográfico de la revista *Paedagogica Histórica* sobre «Containing the school child: architectures and pedagogies»

> Más que ser visto como un 'contenedor' pasivo y neutral, si es que eso se reconoce, el edificio escolar, sus diversos espacios, los

muros, las paredes, ventanas, puertas y muebles, junto con los rincones exteriores, jardines y espacios abiertos son aquí considerados como elementos activos que conforman la experiencia de la escuela y la comprensión de la educación.[34]

Nota sobre el autor

Antonio Viñao Frago es doctor en Derecho y colaborador Honorario del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Murcia. Ha sido miembro del Comité Ejecutivo de la International Standing Conference for the History of Education (1996-2000) y presidente de la Sociedad Española de Historia de la Educación (2001-2005), así como director del Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa de la Universidad de Murcia (2009-2013) y de la revista *Historia y Memoria de la Educación* (2014-2019).

Sus campos de investigación prioritarios son la historia de la alfabetización y de la cultura escrita, la escolarización y la enseñanza secundaria, así como la historia del currículum (espacios y tiempos escolares, disciplinas), del profesorado (profesionalización, autobiografías y memorias), de la memoria escolar y el patrimonio histórico-educativo, y de la relación entre las culturas escolares y las reformas y políticas educativas.

REFERENCIAS

Burke, Catherine. «Introduction. Containing the School Child: Architectures and Pedagogies», *Paedagogica Historica* 41, no. 4&5 (2005): 489-494.

Burke, Catherine e Ian Grosvenor, *School*. London: Reaktion Books, 2008.

Carrillo Gallego, Dolores y José Damián López Martínez. «Antonio Viñao y la Universidad de Murcia», en *Educación, Historia y Sociedad*, *Educación,*

[34] Catherine Burke. «Introduction. Containing the School Child: Architectures and Pedagogies», *Paedagogica Historica* 41, no. 4&5 (2005): 494-495. Este texto fue escrito antes de la Covid-19. Releído y revisado, antes de su entrega, en plena fase de 'desescalada', me sugiere muchas cuestiones de las que solo menciono dos. La primera es que buena parte de los trabajos que en el futuro se publiquen sobre el espacio escolar versarán sobre el espacio y la enseñanza virtuales, sus rasgos diferenciales con el espacio analógico o físico, posibilidades y limitaciones, etc., así como sobre la experiencia en curso de educación a distancia La segunda, es que tampoco el ciberespacio es un 'contenedor' pasivo y neutral por más que así nos lo presenten o parezca.

Historia y Sociedad. El legado historiográfico de Antonio Viñao, ed. Pedro Luis Moreno Martínez, 21-44. Valencia: Tirant Humanidades, 2018.

Del Pozo Andrés, María del Mar. *Urbanismo y educación. Política educativa y expansión escolar en Madrid (1900-1931)*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 1999.

Del Pozo Andrés, María del Mar. «Historiografía sobre la escuela graduada: perspectivas internacionales», en *Educación, Historia y Sociedad*, *Educación, Historia y Sociedad. El legado historiográfico de Antonio Viñao*, ed. Pedro Luis Moreno Martínez, 167-195. Valencia: Tirant Humanidades, 2018.

Escolano, Agustín. *Tiempos y espacios de la escuela. Ensayos históricos*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000.

Escolano, Agustín. «Espacios y tiempos en educación», en *Educación, Historia y Sociedad. El legado historiográfico de Antonio Viñao*, ed. Pedro Luis Moreno Martínez 197-213. Valencia: Tirant Humanidades, 2018.

Hamilton, David. *Towards a Theory of Schooling*. London: The Falmer Press, 1989.

Hillier, Bill y Julienne Hanson. *The Social Logic of the Space*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

Markus, Thomas A. *Buildings & Power. Freedom and Control in the Origin of Modern Building Types*. London: Routledge, 1993.

Martínez Ruiz-Funes, María José y Ana Sebastián Vicente, «Historia de la educación en y desde Murcia», en *Educación, Historia y Sociedad*, *Educación, Historia y Sociedad. El legado historiográfico de Antonio Viñao*, ed. Pedro Luis Moreno Martínez, 45-66. Valencia: Tirant Humanidades, 2018.

Monreal, Juan. «Contribución metodológica a una sociología del espacio. Producción del espacio escolar». Memoria para el acceso a la cátedra de Sociología. S.a., pero hacia 1985. Documento policopiado.

Monreal, Juan (dir.). *Libro blanco de la Universidad de Murcia: análisis y perspectivas*. Murcia: Instituto de Ciencias de la Educación, 1979.

Montenegro, Ana María. «Un lugar: la escuela pública. Origen y paradoja (Buenos Aires, Argentina, 1580-1910)». Tesis doctoral. Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2011.

Moreno Martínez, Pedro Luis. «Memoria escolar y patrimonio histórico-educativo», en *Educación, Historia y Sociedad*, *Educación, Historia y Sociedad. El legado historiográfico de Antonio Viñao*, ed. Pedro Luis Moreno Martínez, 385-428. Valencia: Tirant Humanidades, 2018.

Rodríguez Méndez, Francisco Javier. «Arquitectura escolar en España (1857-1936). Madrid como paradigma». Tesis doctoral. Departamento de Composición Arquitectónica, Universidad Politécnica de Madrid, 2004.

Rodríguez Méndez, Francisco Javier, María del Pilar García Salmerón y Antonio Viñao, «Las construcciones escolares en España en los años veinte y

treinta del siglo pasado (la dictadura primorriverista y la Segunda República)», *Historia y Memoria de la Educación* 11 (2020): 649-673.

Rosa Gálvez, Juan. «Urbanismo y educación. El proceso de implantación de la Educación General Básica en el municipio de Alcantarilla (1970-1985)». Tesis doctoral. Murcia, Universidad de Murcia, 1990.

Trilla, Jaume. *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*. Barcelona: Laertes, 1985.

Varios autores. *Arquitecturas en Valladolid. Tradición y modernidad, 1900-1950*. Valladolid: Colegio de Arquitectos de Valladolid, 1989.

Varios autores. *Ordenación territorial del Mar Menor y su entorno. Murcia: Centro de Estudios de Ordenación del Territorio y del Medio Ambiente*, Ministerio de Obras Públicas y Urbanismo, 1985.

Viñao, Antonio. «El planeamiento urbanístico-docente: un análisis de sus necesidades y problemas», *Revista de Educación* 264 (1980): 69-80.

Viñao, Antonio. «Cartagena 1900. Los orígenes de la escuela graduada pública en España», en *La educación en la España contemporánea. Cuestiones históricas. Libro de homenaje* a Ángeles Galino, ed. Julio Ruiz Berrio, 144-150. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía, 1985.

Viñao, Antonio. «Espacios masculinos, espacios femeninos. El acceso de la mujer al bachillerato», en *Mujer y educación en España, 1868-1975. VI Coloquio de Historia de la Educación*, 567-577. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago, 1990.

Viñao, Antonio. *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)*. Madrid: Akal, 1990.

Viñao, Antonio. «El espacio escolar. Introducción», *Historia de la Educación*, 12-13 (1993-1994): 11-16.

Viñao, Antonio. «Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones», *Historia de la Educación*, 12-13 (1993-1994): 17-74.

Viñao, Antonio. «Construcciones y edificios escolares durante el sexenio democrático (1868-1874)», *Historia de la Educación*, 12-13 (1993-94): 493-594.

Viñao, Antonio. «El espacio escolar en su perspectiva histórica. Bibliografía», *Historia de la Educación*, 12-13 (1993-94): 573-594.

Viñao, Antonio. *Espacio y tiempo. Educación e historia*. Morelia: Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación, 1996.

Viñao, Antonio. «Lugares y tiempos de la escuela», *Vela Mayor/Revista de Anaya Educación* 11 (1997): 61-69.

Viñao, Antonio. «L'espace et le temps scolaires comme objet d'histoire» *Histoire de l'Éducation* 78 (1998): 89-108. Versión en español: «El espacio y el tiempo escolares como objeto histórico», *Contemporaneidade e Educação* V, no. 7 (2000): 93-110.

Viñao, Antonio. «Espacios escolares, funciones y tareas: la ubicación de la dirección escolar en la escuela graduada», *Revista Española de Pedagogía* LXII, no. 228 (2004): 279-303. Versión ampliada en inglés: «The School Head's Office as Territory and Place: location and physical layout in the first Spanish graded schools», en *Materialities of Schooling. Design – Techology – Objects – Routines*, eds. Martin Lawn & António Nóvoa, 47-70. Oxford: Symposium Books, 2005. Traducción al portugués: «Espaços, usos e funções: a localização e disposição física da direção escolar na escola graduada», en *Història da Educação, Arquitetura e Espaço Escolar*, orgz. M. L. Albino Bencostta, 15-47. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

Viñao, Antonio. «Templos de la patria, templos del saber. Los espacios de la escuela y la arquitectura escolar», en *Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*, dir. Agustín Escolano, 47-71. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2006).

Viñao, Antonio. «El espacio escolar: viejas cuestiones, nuevos escenarios», en *Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*, dir. Agustín Escolano, 209-308. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2006.

Viñao, Antonio. «La escuela y sus escenarios en la España del siglo XX: el espacio y la arquitectura escolar», en *La escuela y sus escenarios*, eds. Juan Gómez Fernández, Gloria Espigado Tocino y Miguel Beas Miranda, 9-36. El Puerto de Santa María: Concejalía de Cultura del Ayuntamiento de El Puerto de Santa María, 2007.

Viñao, Antonio. «Escolarización, edificios y espacios escolares», *Participación Educativa* 7 (2008): 16-27.

Viñao, Antonio. «Espacio, sociedad, educación (entre la memoria y el olvido)», en *Sociologías y economía. Homenaje al profesor Juan Monreal*, 33-47. Murcia: Editum, 2014.

Viñao, Antonio. «El espacio escolar ¿Cómo abordar un objeto polifacético y multiforme?», en *Espacios y patrimonio histórico-educativo*, coords. Pauli Dávila Balsera y Luis Mª Naya Garmendia, 25-59 (Donostia: Erein, 2016).

Viñao, Antonio. «El plan quinquenal de construcciones escolares de 1957-1961». Vic, Universidad de Vic, 2018. En http://mon.uvic.cat/araef-conceptual-challenges/2018/09/07/antonio-vinao-frago-el-plan-quinquenal-de-construcciones-escolares-de-1957-1961/.

Viñao, Antonio. «Escuela graduada y medio urbano: construcciones, edificios y grupos escolares (1898/1936)» y «Graded schools in the urban settings: constructions, buildings and school complexes (1898/1936)», en *Madrid, ciudad educadora 1898/1938. Memoria de la escuela pública*, 168-265. Madrid: Ayuntamiento de Madrid. Oficina de Derechos Humanos y Memoria, 2019.

Viñao, Antonio. «Política educativa, escolarización y construcciones escolares en España (1969-1970», *Artigrama*, 34 (2019): 25-45.

Viñao, Antonio y Agustín Escolano, *Currículo, espaço e subjetividade. A arquitectura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1998.

Viñao, Antonio y Marcus Levy Bencostta, «Ente a multidisciplinariedade e a história: o espaço e a arquitectura escolares nas recentes historiografias educativas espanhola e brasileira», en *História(s) Comparada(s) da Educação*, orgz. Marta Maria de Araújo, 23-51. Brasilia: Liber Livro Editora Ltda., 2009.

Historia y Memoria de la Educación 13 (2021): 49-80
Sociedad Española de Historia de la Educación
ISSN: 2444-0043
DOI: 10.5944/HME.13.2021.27463

ARCHITECTURE AND PEDAGOGY IN FRANCE: 1970, AN ABORTED REVOLUTION[α]

Arquitectura y pedagogía en Francia: 1970, una revolución abortada

Anne-Marie Châtelet[β]

Reception date: 08/05/2020 • Acceptation date: 18/09/2020

Abstract. According to historian Antoine Prost, education in France is marked by two periods of profound reform. The first (1880-1902) occurred during the Third Republic and the second (1960-1985) was set in motion under de Gaulle. From an architectural point of view, the former gave rise to the *Jules Ferry school*, while the latter sought to introduce the English open-space school model into France. Taking the example of the *École Saint-Merri*, built in Paris between 1971 and 1973, this article examines the impact of this second reform from an architectural point of view.

Keywords: school buildings; open-plan schools; Plowden Report; Centre Beaubourg Paris; Saint-Merri School Paris; David and Mary Medd; Edith Schreiber-Aujame: Édouard-Marc Roux.

Resumen. *Según el historiador Antoine Prost, la educación en Francia se caracteriza por dos períodos de profunda reforma: el primero (1880-1902) se produjo durante la Tercera República y el segundo (1960-1985) se puso en marcha bajo el mandato de De Gaulle. Desde el punto de vista arquitectónico, el primero dio lugar a la* escuela de Jules Ferry*, y el segundo trató de introducir en Francia el modelo inglés de escuela de espacios abiertos u opciones múltiples. Tomando como ejemplo la* École Saint-Merri*, construida en París entre 1971 y 1973, este artículo examina el impacto de esta segunda reforma desde el punto de vista arquitectónico.*

Palabras clave: *edificios escolares; escuela al aire libre; Plowden Report; Centro Beaubourg París; Escuela Saint-Merri París; David y Mary Medd; Edith Schreiber-Aujame; Édouard-Marc Roux.*

[α] Translation to English by Garry White.

[β] ARCHE, Université de Strasbourg, Palais Universitaire, Bureau 126, BP 90020, F-67084 Strasbourg Cedex, France. chatelet.schmid@wanadoo.fr

There are schools of thought and schools of brick and mortar. A school is a practice, it is also a place: the two dimensions are so closely intertwined that they are designated by the same word. Nevertheless, the relationship between the educators who teach in the school and the architects who design it is tenuous and distant in France, made difficult by the fact that they are not given the opportunity to meet each other. The teaching team is generally not appointed until the architects have completed their work; one group succeeds the other. Under these conditions, the articulation between the educational project and the architectural project cannot be defined by direct contact between them and adapted on a case-by-case basis. It is set for all school projects in the same way by the French state, in order to guarantee the same quality and comfort in all the establishments it funds. It is therefore the state that translates the adopted teaching method into quantified spatial provisions, by defining and publishing regulations to be followed by local authorities when developing school programmes. The first set of regulations concerning the "construction and fitting out of school houses" was enacted in 1880 when the Ministry of Education, under Jules Ferry, gave a decisive push to school construction. During the first half of the twentieth century, these regulations were revised several times without their founding principles being called into question. Subsequently, the baby boom and the democratization of education revolutionized the architecture of schools. In the decades following the Second World War, these factors created a strong need for new schools, with the industrialization of construction processes enabling cost savings. Later again, in the 1970s, they triggered a rethinking of teaching methods and school space. In this article devoted to the links between architecture and education in France, we will begin by revisiting the founding principles forged during the Third Republic and then we will examine, through an exemplary case, the still little-known revolution of the 1970s.

THE SCHOOL OF THE REPUBLIC

School architecture in France was defined under the twin influence of two opposing methods of instruction promoted throughout the nineteenth century: the *monitorial* method and the *simultaneous* method. The monitorial method was conceived in Great Britain during the industrial revolution to respond to the demographic explosion of urban

centres. Its aim was to provide instruction to as many poor children as possible at the lowest possible cost, which it sought to do by having older children serve as monitors to teach the younger ones. This enabled a single teacher to supervise groups of 150, 300 or even 1,000 pupils. By its conception, the method required specific material conditions to regulate the physical distribution of the children and their exercises in the silence needed for their concentration. Edme François Jomard, one of the adepts of this method in France, explained it in these terms: "Once the school has been set up and supplied with all the necessary furniture, it will only be a matter of introducing the pupils and the master, and then setting in motion all the workings of this mechanism, by means of the new practices".[1] Spatial planning was therefore central to the thinking of the proponents of the monitorial method, as is evident in the book published in 1811 by one of its advocates, Joseph Lancaster, *Hints and for Building, Fitting Up and Arranging School Rooms*. In France, the first articles appeared a few years later, sometimes accompanied by figurative representations, a new feature at the time. In 1815, the *Journal d'éducation*, the mouthpiece of the Société pour l'amélioration de l'instruction élémentaire (Society for the Improvement of Elementary Instruction), which had been created to popularize the monitorial method,[2] published a plate drawn by Jomard himself: "Plan and details of an elementary school for 350 pupils" (Image 1).

[1] Edme François Jomard, *Abrégé de la méthode des écoles élémentaires* (Paris: L. Colas, 1816), 89.

[2] *Journal d'éducation*, vol. 1. Jomard describes the method and its requirements in two texts: "Remarques sur les écoles de Bell et Lancaster extraites d'un journal de voyage en Angleterre (mars-avril 1815)", *Journal d'éducation,* vol. 1 (Oct. 1815-March 1816), 55-89 and in the work cited in footnote 1, published shortly afterwards.

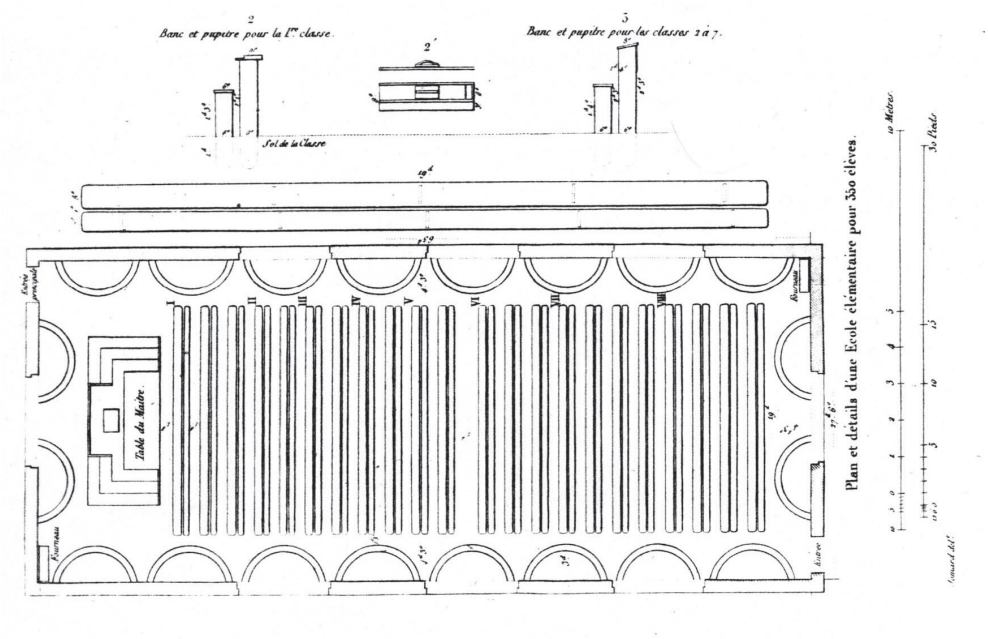


Image 1. Edmé-François Jomard, "Plan et détails d'une école élémentaire pour 350 élèves", *Journal d'éducation*, vol. 1 (March-April 1815).

The plan of the room is precisely drawn, indicating the position and design of the furniture, from the benches and desks to the *reading circles* around which the children gathered to decipher the printed pictures hanging on the walls. The indication regarding the number of pupils may seem surprising. It can be explained by the approach used to define class size: "The space occupied by each child, including the space between benches and desks, is about two and a half square feet. Thus, by multiplying the proposed number of pupils by two and a half, we will know the surface area occupied by the benches and desks".[3] To ensure good ventilation and light quality in the room, he recommended "windows on opposite sides [...] wide, not very high and, insofar as possible, equidistant". The dimensions of the room were thus fixed by the furniture, which itself was the result of the teaching method. To ensure an efficient distribution of heat, he stipulated the use of under-floor steam

[3] Jomard, *Abrégé de la méthode des écoles élémentaires,* 107.

heating, and he concluded with a very complete description of the furniture, which he considered to be the most expensive part of setting up a school. The society's rich reflection on the characteristics of the *school-house* was, however, at odds with the poor state of its school buildings. While it set up an increasing number of schools in the early nineteenth century, expanding from 65 in 1815 to 1,546 in 1820,[4] all appear to have been placed in existing buildings. It was nevertheless on the basis of their ideas that the first collection of school models was published in France – drafted by the architect Auguste Bouillon – to accompany the promulgation of the Guizot law in 1833.[5] This marked a first step towards the multiplication of new schools, by obliging each municipality "to maintain at least one elementary school" and by providing them with examples to implement.

The principal representatives of the simultaneous method were the Frères de la doctrine chrétienne (Brothers of Christian Doctrine). This religious order, which had been back in France since 1804 and authorized since 1810, was growing steadily. In 1815, it had 58 houses in which 310 brothers taught and in 1825, 210 houses and 750 brothers.[6] However, the congregation had little interest in the spatial organization of its buildings. The only indications it provided on the subject appeared in *Conduite des écoles chrétiennes*,[7] a teaching manual published in the early eighteenth century, discussing the qualities of teachers and children, catechism and methods for teaching well. These methods were based on the idea of dividing schoolchildren into three groups, *beginner*, *mediocre* and *advanced*, emphasizing distribution by level and progression from one level to the next; these groups were not to exceed sixty. Thus, the number of teachers needed in a school was much higher than in the monitorial method, a minimum of three for a maximum of 180 children. The reprint of the *Conduite* in 1819 specified some classroom arrangements,

[4] Raymond Tronchot, "L'enseignement mutuel en France de 1815 à 1633. Les luttes politiques et religieuses autour de la question scolaire" (Thèse de l'Université de Paris I, 1972), 547-549.

[5] Auguste Bouillon, *De la construction des maisons d'école primaire* (Paris: L. Hachette, 1834).

[6] Tronchot, "L'enseignement mutuel en France de 1815 à 1633. Les luttes politiques et religieuses autour de la question scolaire", 535.

[7] Jean-Baptiste de la Salle, *Conduite des écoles chrétiennes* (Paris: Procure générale, 1951, edition of the French manuscript 11.759 from the national library by F. Anselme F.S.C.). Several editions were produced during the Restoration, in 1819 and 1823 (slightly modified) and in 1828 (revised and corrected).

calling for large windows to provide "good daylight and good air", a surface area of at least 20 to 30 square meters for small and medium-sized schools, and describing furniture and its dimensions at length.[8] During the following decades, in a France whose population was overwhelmingly rural – up to 80 percent according to estimates –, the simultaneous method gradually took precedence over the monitorial method, or, more exactly, the two were associated in more or less successful combinations, mixing monitorial furniture with classes whose dimensions were similar to those advocated by the simultaneous method.

It fell to Octave Gréard, director of Primary Education in the Seine department from 1870 onwards, to draw the conclusions of these reflections and their implementation. He took up the idea of three levels, elementary, middle and upper, and proposed a similar dimension for all classrooms. He question the usefulness of "those vast structures where the teacher locked himself up as if in a fortress" and "those massive tables where the children were piled up in thick rows"[9] typical of monitorial learning. Arguing that the teacher should go to the pupil and not the other way round, he imposed the use of single-seat or two-seat benches. He reaffirmed the correlation between pedagogy and architecture, stressing that "the interest of material organization increases when it is associated with the transformation of methods".[10] At the level of the city of Paris, he proposed a pedagogical reform, encouraging its application by the teachers under his authority. Furthermore, he defined the furnishings and appropriate provisions, supervising their implementation by the municipal architectural services from which the future school builders were chosen. These measures resulted in some three hundred new buildings, most of which are still in use and continue to serve as models throughout France.[11] These decisions in fact preceded the establishment, by the Ministry of Education of the time, of the first regulations for the construction and fitting out of school

[8] Jean-Baptiste de la Salle, *Conduite des écoles chrétiennes* (Rusand, 1819), 273-276.

[9] Octave Gréard, *Éducation et instruction* (Paris: Hachette, 1895, 3rd ed.), 76.

[10] Gréard, *Éducation et instruction*, 76.

[11] Anne-Marie Châtelet, *La naissance de l'architecture scolaire. Les écoles élémentaires parisiennes de 1870 à 1914* (Paris: Honoré Champion, 1999).

houses, dated 17 July 1880,[12] presented in the form of themes accompanied by illustrations. This document is divided into four chapters: general conditions, classroom, ancillary services and furnishings. The most significant chapter is, clearly, the one devoted to the classroom (Image 2).

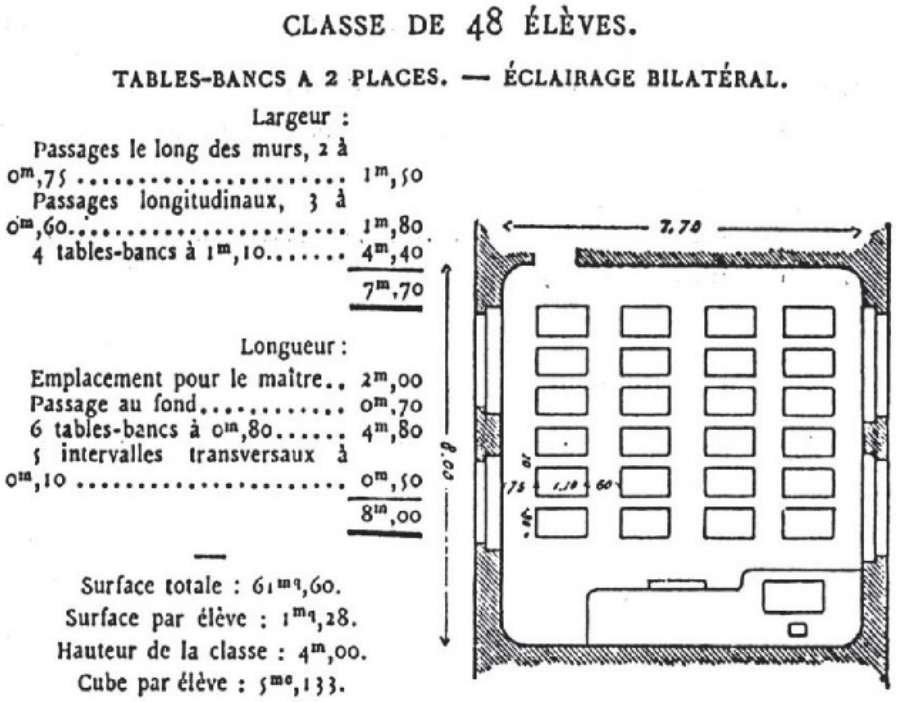


Image 2. Diagram published in the regulations governing the construction and furnishing of school houses issued by the Minister of Public Instruction on 7 June 1880.

It specifies that it will be rectangular and that its dimensions will be defined by a minimum area and volume to be allocated to each child. The number of pupils is limited to fifty in one-class schools and forty in other schools, and, in the same way as in the monitorial method, it is

[12] The regulations of 17 June 1880 were published in several works and appeared in annotated editions such as those of Félix Narjoux, *Règlement pour la construction et l'ameublement des maisons d'école, arrêté par le ministre de l'instruction publique le 7 juin 1880; suivi d'un commentaire et de plans explicatifs* (Paris, 1880) and Paul Planat, *Nouveau règlement pour la construction et l'ameublement des écoles primaires avec analyse, article par article, commentaires et développements pratiques* (Paris: Ducher, 1881).

this number that determines the dimensions of the class on the basis of the furnishings. Further details follow on lighting, ventilation, etc., to establish a comprehensive founding document. Indeed, while these regulations were amended several times subsequently, the pedagogical model on which they are based has only rarely been called into question, nor have the material provisions it advocated.

Although there were major educational reform movements during the interwar period, which gave rise to the International League for New Education, these movements remained on the fringes of the institution in France, having an impact *beyond* school, in the world of leisure activities.[13] It wasn't until after the Second World War and the period that some have described as the "thirty glorious years of educational reform"[14] that they brought about school reforms. With a certain discretion, primary education underwent, as Antoine Prost puts it, a silent revolution in this time. "Since the early nineteenth century", he writes, "school in France has known only two periods of profound change, each lasting about twenty years: the republican re-foundation, from Ferry to the 1902 reform, and the Gaullist restructuring of the 1960s, which ended in 1985".[15] The aim of this second phase of restructuring was to democratize education. This consisted in eliminating the social differentiation that had been at the root of the separation made by the Third Republic between a school intended for the common people and a *lycée* intended for notables, and transforming them into two successive levels of education, primary and secondary, accessible to all. From that point onwards, school no longer had the mission of equipping children with everything they needed to know in life, since they would continue on to a secondary level. School became freer and more flexible as a result, being able to streamline its curricula and use active methods inspired by debates and experiments that had been going on since the 1930s. The creation of transition classes, designed to support children in the transition from primary to secondary school, led to a

---

[13] Laurent Guttierez, Laurent Besse and Antoine Prost, *Réformer l'école. L'apport de l'Éducation nouvelle (1930-1970)* (Grenoble: Presses universitaires, 2012), 14.

[14] Catherine Dorison and Pierre Kahn, «Roger Gal et Louis Legrand ou les trente glorieuses de la réforme pédagogique», *Carrefours de l'éducation* 31, no. 1 (2011): 89-104. In: https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2011-1-page-89.htm (consulted 3 March 2020).

[15] Antoine Prost, *Histoire des réformes de l'éducation, de 1936 à nos jours* (Paris: Seuil, 2013), 11.

review of teaching methods and rhythms. In 1969, the changes that had been tested in this way were generalized to nursery and elementary schools. Teaching was divided into three groups: *fundamental languages*, which included French and arithmetic; *early learning subjects*, encompassing history, geography and natural sciences; and finally, physical and sports education. This breakdown is what came to be referred to as the *three teaching times*, although the times in question are in fact somewhat unequal in length, since fifteen hours were devoted to the first part and six hours to each of the other two. The application of this principle was to "launch an innovative movement of experimentation" and to "break down the watertight barriers that had been established between the various disciplines".[16] It is therefore interesting to look more closely at a school designed during these highly particular years of pedagogical renewal, with a view to understanding the architectural evolutions that it gave rise to. What form did these architectural evolutions take? By whom were they formulated and how? The example of the Rue Saint-Merri primary school has been selected here for its reputation and originality. Built in the centre of Paris between 1971 and 1973, its opening was celebrated by a journalist from *Le Monde* in an eloquently titled article, "Libres enfants de Saint-Merri", in an allusion to Alexander Sutherland Neill's book, which had recently been translated into French.[17]

FREE CHILDREN OF SAINT-MERRI

The École Saint-Merri came about due to exceptional circumstances, related to the decision taken by French President Georges Pompidou at the end of 1969, to build "a monumental complex dedicated to contemporary art on the site of the Beaubourg plateau".[18] A year later, an international architectural competition was launched for this

[16] Circular no. IV 69-371 of 2 September 1969, following the decree of 7 August 1969, "Aménagement de la semaine scolaire dans les écoles maternelles et élémentaires", *Journal officiel* of 8 August 1969, 7975.

[17] Bertrand Le Gendre, "Libres enfants de Saint-Merri", *Le Monde*, 26 November 1974; An allusion to Alexander Sutherland Neill's work *Summerhill: a Radical Approach to Child Rearing* (New York: Hart Publishing Company, 1960), published in French as *Libres enfants de Summerhill* (Paris: François Maspero, 1970).

[18] Presentation of the archives of the construction and development of the Georges Pompidou National Centre of Art and Culture (http://archivesetdocumentation.centrepompidou.fr).

building, which was to house a museum of modern art, a public library and a centre dedicated to industrial design. On 15 July 1971, from among the 681 proposals submitted, the jury chose the one by the architects Renzo Piano, Richard Rogers and Gianfranco Franchini. However, their project was criticized for the rupture it caused in the district by its powerful volumes. This led to the idea of allowing it to breathe on its southern flank, where the fountain by Niki Saint-Phalle and Jean Tinguely stands today, and to create a free space up to the flamboyant Gothic radiating chapel of the Church of Saint-Merri (Image 3). This meant destroying the school for girls and boys in the rue Brisemiche, built in the 1910s, which obstructed the view of the church.[19] Following a memorandum from the Ministry of Cultural Affairs judging this school to be "of mediocre architectural value"[20], at a time when the destruction of Les Halles was underway, the decision was quickly taken, all the more so as the same memorandum specified that the reconstruction of this school would be an opportunity to launch an educational experiment that the Ministry of Education wished to conduct. This new building, it added, would require "premises of exceptional quality and a specific architectural style".[21] So began the history of the École Saint-Merri.

[19] The school occupied 29 rue Saint-Merri and 1,3 rue Brise-miche, Paris, 4th arrondissement and was built by the architect Albert Allain (Archives de Paris VM74 64-65).

[20] "Note sur l'école Saint-Merri" on Ministry of Cultural Affairs stationery, dated 20 November 1971, no author (Archives nationales 20100307/540).

[21] "Note sur l'école Saint-Merri" on Ministry of Cultural Affairs stationery, dated 20 November 1971, no author (Archives nationales 20100307/540).

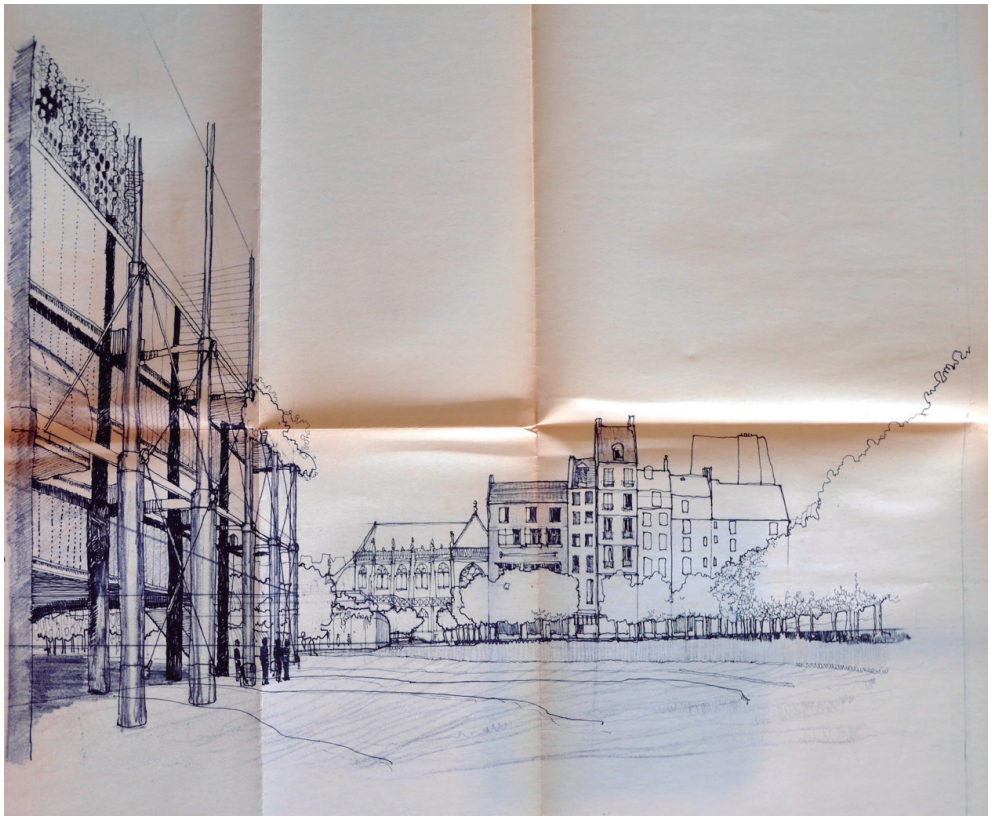


Image 3. Perspective view towards the Church of Saint-Merri, dated 18 October 1971. The drawing presents the hypothesis of freeing the view to the radiating chapel of the Church of Saint-Merri, seen at the back, which was hidden at the time by the rue Brisemiche school (Archives nationales, France 210100307 dossier 541).

The Ministry of Education wanted to take advantage of this opportunity to launch the application of the *three teaching times* in optimal conditions and recommended the construction of an *open-plan* school, such as existed in "various foreign countries".[22] In the English-speaking world, a new type of building had been designed, without the traditional corridors linking a string of rooms, but with vast, adaptable spaces facilitating the development of varied and changing activities. In England, one

[22] "Note sur l'école Saint-Merri" on Ministry of Cultural Affairs stationery, dated 20 November 1971, no author (Archives nationales 20100307/540).

of the recommendations of the Plowden Report,[23] which had been commissioned by the Ministry of Education to answer questions similar to those being asked by France on the democratization of education, was to move towards open-plan schools. Submitted in 1967, it stated, in a formula that has remained famous, that "the child is the agent in his own learning".[24] Furthermore, it proposed to extend to the primary level what was already being done in nursery school, namely giving pupils the opportunity to decide when they would do the work they were asked to do or the activities of their choice. The architecture was supposed to follow from these pedagogical orientations. "It is both an educational and an architectural responsibility to see that the shape of schools is determined by educational trends rather than by architectural fashion".[25] The series of rooms designed for fixed group timetables was therefore to make way for *teaching spaces* where pupils would engage in various activities at various times. The report cited the example of a school that had recently been built in London, the Eveline Lowe School[26] (1963-1966) carried out by the Development group of the Ministry of Education on the plans of David and Mary Medd (Image 4). It included a nursery school for sixty children and a primary school for 160 children aged five to eight. Drawing on experiments carried out since the 1940s, which had already eliminated corridors in favour of a variety of activity areas, it was designed as a spatial continuum, with no clear division between collective and non-collective spaces. It contained alcoves of varying dimensions, open to each other, in which children could engage in various exercises from quiet to noisy; some were covered with carpets for reading, others equipped with sinks and work surfaces for practical work. The furniture had also been designed by the architects to serve this purpose.

---

[23] *Children and their Primary Schools. A Report of the Central Advisory Council for Education (England)*, (London: Her Majesty's Stationery Office, 1967) http://www.educationengland.org.uk/documents/plowden/plowden1967-1.html#28.

[24] § 529, *Children and their Primary Schools, 1967*.

[25] § 1097, *Children and their Primary Schools, 1967*.

[26] Eveline Lowe School, Rolls Road, London SE1, designed by the Development Group of the Department of Education and Science in collaboration with the Inner London Education Authority. Malcolm Seaborne and Roy Lowe, *The English School, its Architecture and Organization 1870-1970* (London: Routledge, 1977), 174-177.

Held up as a model by the ministry and published in the architectural press[27], it had a significant influence beyond the borders of England.

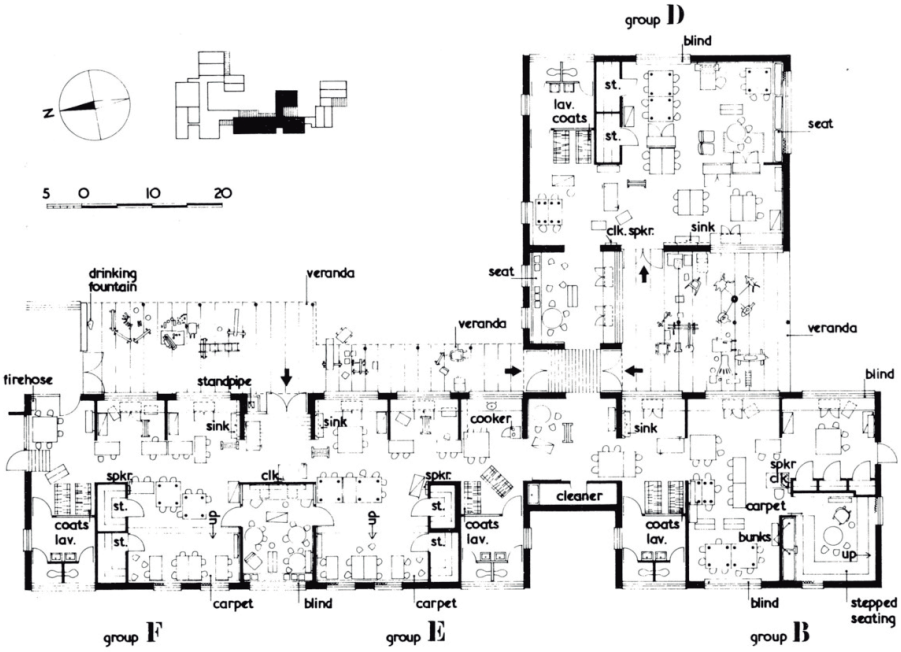


Image 4. Plan of an English open-plan school, the Eveline Lowe Primary School built in London (1963-1966), designed by David and Mary Medd (Malcolm Seaborne and Roy Lowe, *The English School, its Architecture and Organization 1870-1970* (London: Routledge, 1977, 176).

In France, the Ministry of Education had already tried to introduce these ideas where opportunities had arisen, that is, where it could intervene directly. This was the case in new towns whose creation had been entrusted to public planning institutions managed by senior civil servants. For example, in the Île-de-France region, when the Saint-Merri project was launched, the public management authority of the new town of Saint-Quentin-en-Yvelines had begun work on the construction of a school of this new type. It had solicited the Association pour

[27] *Architects Journal* (16 November 1966): 1195-1196; *Interbuild* (November 1966): 12-17; *Interior Design* (December 1966): 568-572; *Building* (3 November 1967): 101-104.

l'Environnement Pédagogique (Association for the Educational Environment, AEP) to programme the spaces, and had simultaneously appointed Yves Merlin as architect and Jean Prouvé as builder.[28] L'école du Parc, which opened in 1973, was a vast one-storey pancake with two patios, offering multi-purpose areas under its continuous steel roof.[29] The same approach was followed for the design of the École Saint-Merri. For the programming, the future Centre Beaubourg management authority (Établissement public du Centre Beaubourg) turned to the same team chosen by the new town of Saint-Quentin-en-Yvelines, the AEP. The AEP proposed a three-pronged approach: programme definition and assistance with project management, research into suitable furniture, and preparation of the teaching team for the new organization.[30] The project timeline was then set: February 1972, launch of an architectural competition, October 1972, start of construction for an inauguration planned for the autumn of 1973.[31]

The AEP was influenced by the questioning of teaching methods prevalent at the time, as reflected in well-known publications by Alexander Sutherland Neill,[32] Jean Piaget[33] and Ivan Illich.[34] According to Claude Bensimon,[35] it came into being in 1969 as a result of an encounter between him, Jean Hassendorfer and Edith Aujame. At the time, he was a young architecture student doing research for the dissertation project he wanted to devote to a school applying a *modern pedagogy*.

---

[28] "L'École du Parc. Élancourt-Maurepas", *Techniques et architecture* "Villes nouvelles" 301 (November-December 1974): 123. I would like to warmly thank Sylvie Zenouda for the information she provided on this establishment.

[29] It was demolished in 2002: Olivier Bossut, "L'école du Parc sera finalement rasée", *Le Parisien* (3 January 2002). In: http://www.leparisien.fr/yvelines-78/l-ecole-du-parc-sera-finalement-rasee-03-01-2002-2002707070.php (consulted 24 April 2020).

[30] Letter addressed by C. Bensimon to F. Lombard, liaison officer at the Établissement public du Centre Beaubourg, dated 12 January 1972. (Archives nationales, France 210100307 dossier 604).

[31] Delegation for the creation of the Centre Beaubourg, Ministry of Cultural Affairs, "Programming" document dated 26 November 1971 (Archives nationales, France 210100307 dossier 544).

[32] Alexander Sutherland Neill, *Summerhill: A Radical Approach to Child Rearing* (New York: Hart Publishing Company, 1960).

[33] Jean Piaget, *La psychologie de l'enfant* (Paris: PUF, 1966).

[34] Ivan Illich, *Une société sans école* (Paris: Seuil, 1971).

[35] "Histoire résumée de l'Association pour l'Environnement pédagogique" online on the AEP site. In: http://environpedagogaep.free.fr/spip.php?article1 (consulted 25/04/2020).

Jean Hassenforder, a sociologist, was working at the French National Institute of Pedagogical Research, the driving force behind the renewal of education in France. As for Edith Schreiber-Aujame (1919-1998), she was an architect trained by Marcel Breuer at Harvard University's Graduate School of Design, at the time when Gropius was its director. She had moved to France after marrying Robert Aujame, whom she had met in Le Corbusier's studio. All three were committed to "the hope of promoting a physical environment conducive to the New Education"[36] and they were joined by Henri Bonneville, coordinator of the Villeneuve de Grenoble-Echirolles schools, the architect Bernard Kohn and his wife Ruth, an educationalist, as well as the teachers Suzanne Saisse and Nancy Magaud. The aim of the association was to intervene upstream of construction, to define needs with the future users and to transpose them into an architectural programme. For the École Saint-Merri, it initiated the two steps simultaneously: the discussions with the teachers and the design of the programme. There were at least two reasons for this. First, there was little time. Second, the future teachers of the École Saint-Merri, who were none other than those of the rue Brisemiche school whose destruction had been decided, were not familiar with the new pedagogies, therefore it was more a question of introducing them to these teaching methods than involving them in the programming.

The preliminary programme was drawn up within six months. It was validated in June and everything suggests that the architectural project began at the same time as its programming. The appointment of the architects was also quicker than expected. Originally, the Centre Beaubourg management authority wanted to launch a competition; it eventually opted to directly appoint an architect, probably due to lack of time. However, the final decision in fact lay with the Prefect of Paris. In the list of eight names submitted to the Prefecture by the management authority,[37] the Prefect did not select the architect who seemed to be the obvious choice, Bernard Kohn, who was a founding member of the AEP and familiar with open-plan schools, but Édouard-Marc Roux, who was already working for the City of Paris as a consultant architect to the

[36] Edith Aujame "L'école dans l'histoire de l'architecture moderne", *Le carré bleu* 3 (1979).

[37] Letter from Robert Bordaz, chairman of the administrative board of the Établissement public du Centre Beaubourg, to the Prefect of Paris, dated 26 January 1972 (Archives nationales, France 210100307 dossier 540).

education directorate.[38] This therefore allowed the City, which did not have control over this project financed and piloted by the Centre Beaubourg, to at least be in charge of the architect. In the meantime, the third partner in this adventure, the Ministry of Education, had communicated a standard programme indicating the number of classes and buildings desired. It specified that the project would be carried out "according to the open-space formula for the nursery school and according to an optional formula for the elementary school",[39] leaving a certain amount of ambiguity.

The conditions of the project were difficult. The land, which had been bought by the Centre Beaubourg management authority and was located at the corner of rue du Renard and rue Saint-Merri, had about the same surface area as that of the old school: 2,791 m² compared to 2,700 m². However, it was not just about building a school of a comparable scale: twenty-two elementary school classrooms and seven nursery school classroom instead of twenty-two and nine before.[40] The programme also had to accommodate municipal showers, and in particular, a swimming pool and a gymnasium for 900 pupils, both of which had been requested by the City of Paris. The request had been accepted by the Centre Beaubourg management authority, although this programme increased its budget, because it would bring about the creation of an *integrated public amenity*. Very fashionable at the time in new towns, the integrated public amenity consisted of a grouping of various health, educational and cultural programmes, etc., which was expected to produce an economy and density of social relations.[41] In Saint-Merri, it would offer local residents the use of facilities also intended for schools, acting as an *activity hub*[42] and an articulation between the Beaubourg plateau and the Marais.

---

[38] École Saint-Merri dossier (Archives de Paris, 1178W 2567).

[39] Letter from R. Prieur, director of elementary and secondary education at the Ministry of Education to Robert Bordaz dated 1 February 1972 (Archives nationales, France 210100307 dossier 604).

[40] "Transfert de l'école Saint-Merri" memorandum by the Établissement public du Centre Beaubourg (Archives nationales, France 210100307 dossier 540). According to the project presentation, probably drafted in 1973, the number of classes was later reduced to 17. (Archives nationales, France 210100307 dossier 541).

[41] Alexis Korganow, "L'heure de gloire de l'équipement intégré. Une forme de centralité en ville nouvelle", *Les Annales de la Recherche Urbaine* 98 (2005): 74-82.

[42] See the leaflet published by the Centre national d'art et de culture Georges Pompidou, *École rue St-Merri, un équipement intégré de quartier* (no date).

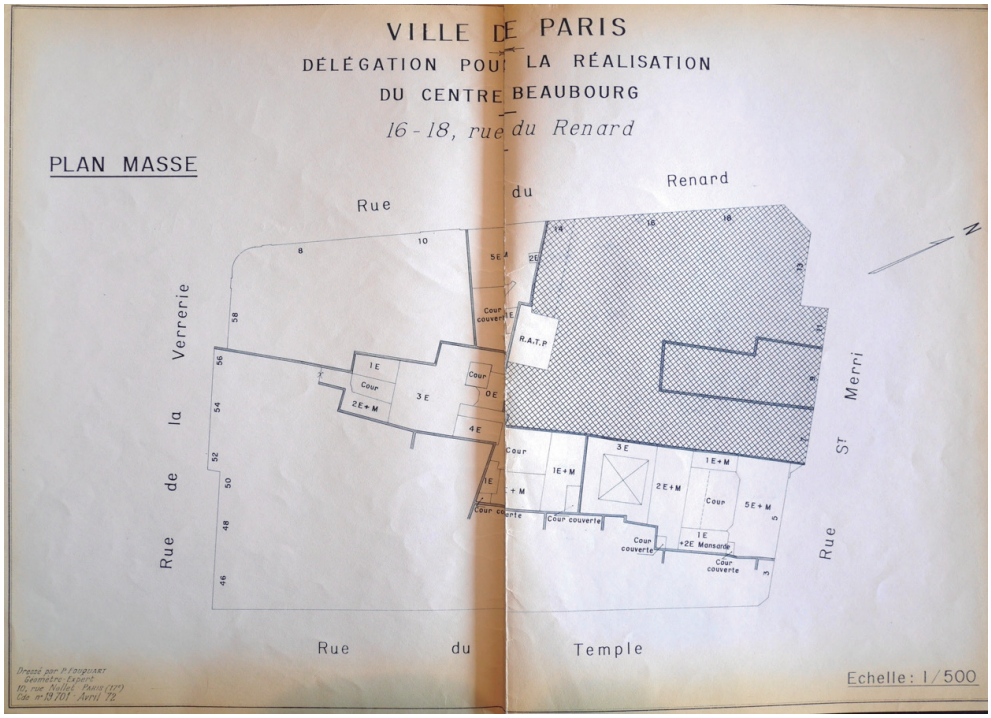


Image 5. Plan of the land purchased to build the École Saint-Merri, dated April 1972 (Archives nationales, France 210100307 dossier 540).

In addition to the difficulties posed by the quantity of activities to be accommodated on the limited surface area, there were further constraints specific to the site. The plot was in fact made up of several parcels, two of which were occupied by buildings from the eighteenth and nineteenth centuries, respectively at 7 and 9 rue Saint-Merri, which had to be preserved.[43] Finally, an access passage to an RATP electrical transformer located at the back of the plot had to be taken into account, and there was the even greater difficulty of dealing with an underground roadway from the Les Halles car park, supposed to emerge at the foot of the building, on rue du Renard (Image 5).

[43] No. 9 is the former Hôtel Potier de Blanc-Mesnil (17th c.) whose façade was listed in the supplementary inventory of historical monuments: see the minutes of the meetings of 25/11/1971 and 2/12/1971 of the Commission du Marais (Archives nationales, France 210100307 dossier 540).

The sum of the functions to be associated and problems to be circumvented explains why the definition of the structure was essential. It had to straddle the exit from the underground and provide vast spaces for the covered swimming pool and gymnasium to form a base on which the school would be placed. Édouard-Marc Roux and his two associates, Alain Gamard and Daniel Lombard, designed large reinforced concrete porticoes that cantilevered over rue du Renard. The teaching spaces rested on this platform, on the corner of the two streets, while the main recreation spaces were staggered in the heart of the block, above the gymnasium and the pool, with respective heights of four and seven and a half metres (Images 6 and 7).

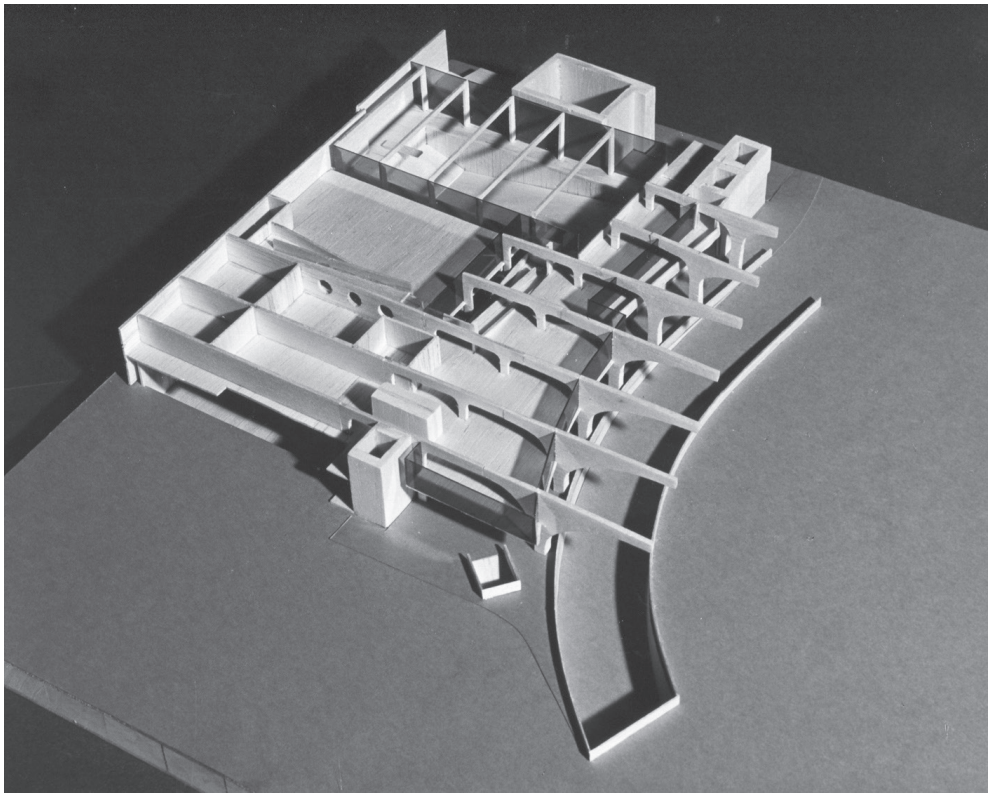


Image 6. Model of the École Saint-Merri structures, built in 1972 © Daniel Lombard.

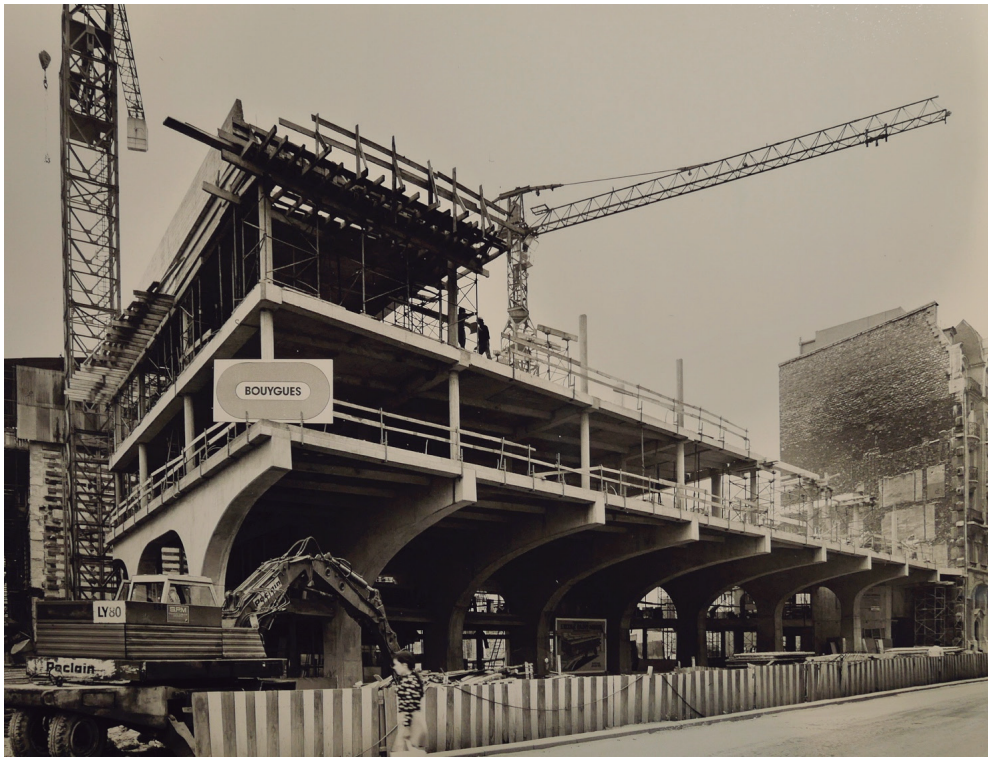


Image 7. École Saint-Merri construction site, 1973 (Archives nationales, France 210100307 dossier 551).

In keeping with ministerial directives, the AEP conceived the school as a *pedagogical community*, but due to the cramped dimensions of the site and the high number of pupils expected — an estimated 875 children — it proposed a division into three groups based on needs, learning methods, biological rhythms and degree of socialization.[44] The first group combined first and second level nursery school pupils, aged two to four; the second, the oldest nursery school and the youngest elementary school children, aged five to seven; the third, the oldest children, aged eight to ten. The architects quickly realized the need to develop this design in plan, in the form of three teaching platforms, one for each of

[44] "École Saint-Merri" presentation memorandum dated 30 January 1973 signed JL/CM [Jacques Lichnerowicz and Claude Mollard] (Archives nationales, France 210100307 dossier 545).

these three groups, offering a freedom of movement typical of open-plan schools (Image 8).

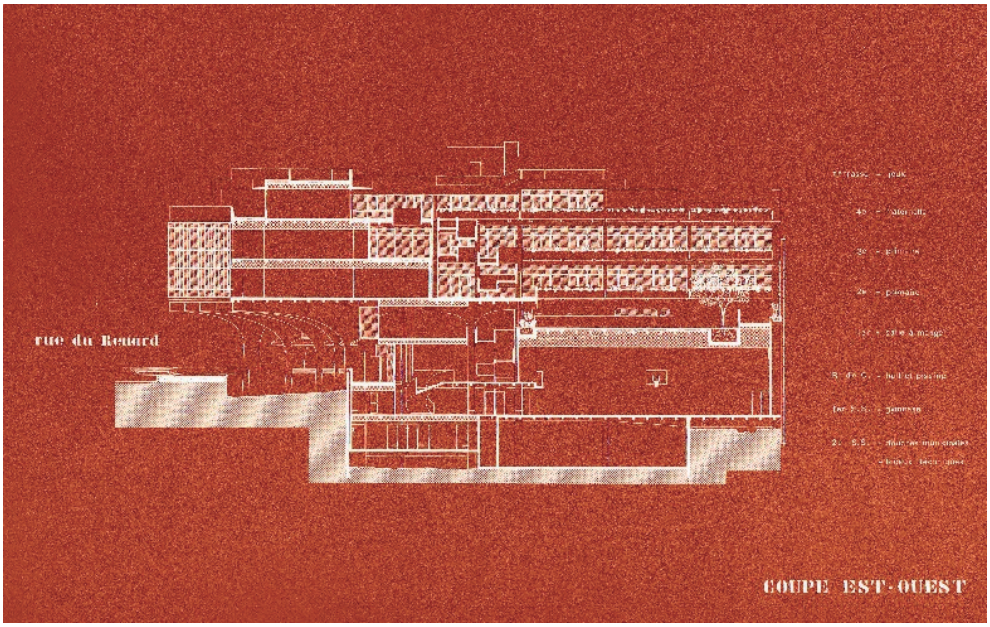


Image 8. Section of the École Saint-Merri showing the vertical organization of the school, placed above the swimming pool and the gymnasium (Centre national d'art et de culture Georges-Pompidou, "École rue St-Merri, un équipement intégré de quartier", [1974?]).

In its programme, the AEP provided a detailed description of the layout of these vast spaces: they combined *general purpose teaching areas*, locations for quieter or noisier activities, and more intimate areas to be shared by a smaller number of pupils, where each child could find his or her *tutor*, cloakroom, lockers, etc. To respond to this programme, the architects proposed divisions parallel to the grid of load-bearing columns; these were made of movable partitions that defined the required surfaces (Image 9). This perfunctory response is probably explained by the haste in which they were working to meet the imposed deadlines, with delivery set for September 1973.[45] It was also justified by the ambiguity

[45] Contract concluded between the Établissement public de Beaubourg, represented by Robert Bordaz, and Édouard Marc Roux and his associates on 20/6/1972. (Archives nationales, France 210100307 dossier 543).

surrounding the choice of the open area for the elementary school: the simple, light panels made it easy to envisage future layout changes.[46] The result does not have the refinement of English schools, which feature an array of interlocking and open *areas* that are distinct in terms of their scale, materials and furnishings, such as proposed by the Eveline Lowe School (Image 3).

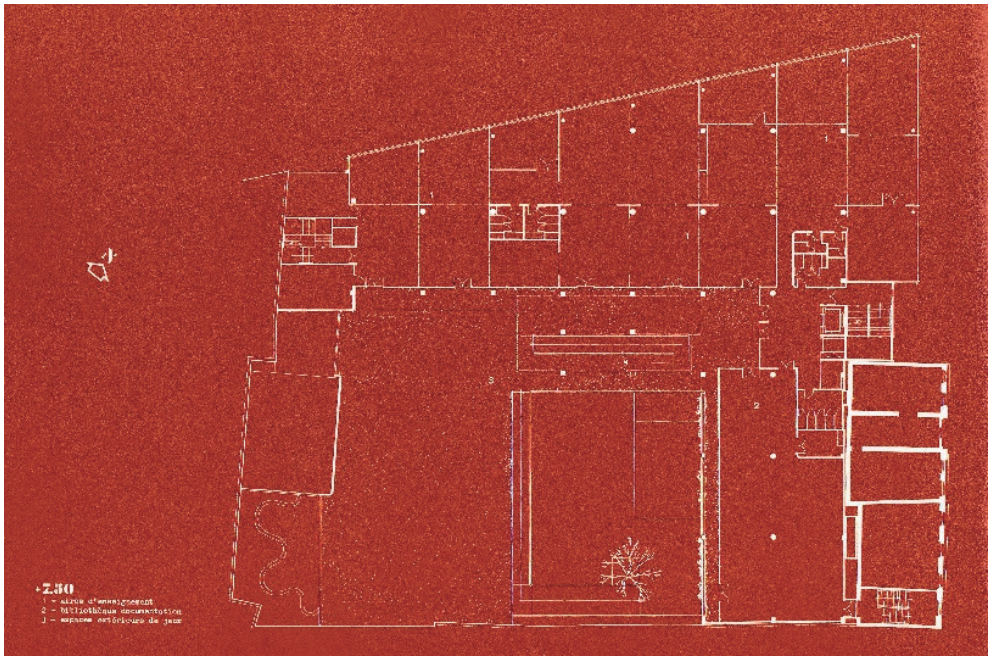


Image 9. Plan of the second floor of the École Saint-Merri, on the +7.50 m level, intended for pupils in the older group (Centre national d'art et de culture Georges-Pompidou, "École rue St-Merri, un équipement intégré de quartier", [1974?]).

[46] "École Saint-Merri" presentation memorandum dated 30 January 1973 signed JL/CM [Jacques Lichnerowicz and Claude Mollard] (Archives nationales, France 210100307 dossier 545).

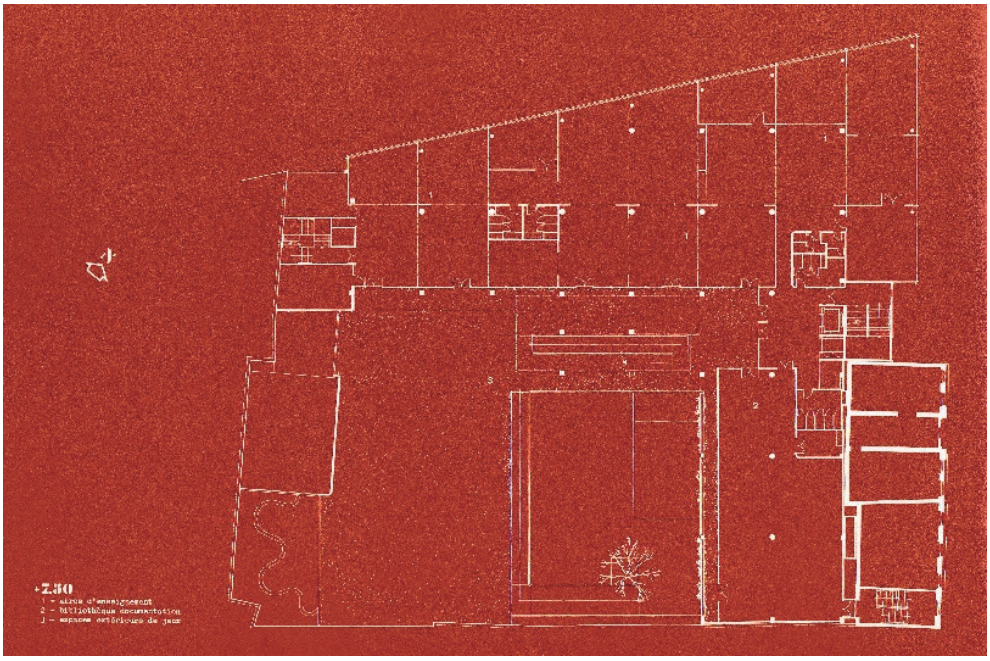


Image 10. Plan of the fourth floor of the École Saint-Merri, at the +14.50 m level, intended for the youngest pupils (Centre national d'art et de culture Georges-Pompidou, "École rue St-Merri, un équipement intégré de quartier", [1974?]).

Taking their cue from a Corbusian reminiscence perhaps, the architects placed the smaller children on the roof, as in the Marseilles Unité d'habitation, inverting the usual organization of Parisian schools. As was often the case, the ministry imposed on the nursery school what it would not dare do in the elementary school, the open area. The impact on the plan is clearly visible (Image10). It is more complete, the partitions are no longer temporary and the spaces are more fully designed. They are articulated to offer a high degree of permeability between the interior and the exterior, responding to the AEP's request for activities to take place both inside and outside.[47] These practices, which emerged at the beginning of the century to strengthen children's health and combat the development of tuberculosis, were

[47] "École Saint-Merri" presentation memorandum dated 30 January 1973 signed JL/CM [Jacques Lichnerowicz and Claude Mollard] (Archives nationales, France 210100307 dossier 545).

recommended by the open-air school movement and subsequently adapted by many educational movements. In France, they had given rise to the famous Suresnes school designed between 1931 and 1934 by Eugène Beaudouin and Marcel Lods, whose classrooms were housed in glass pavilions scattered around a park. They also left their mark on the school architecture of the 1950s.[48] In the École Saint-Merri, this permeability between inside and outside is present, even if it is more fully realized at the upper level than elsewhere and does not have the scope hoped for by the AEP. In the lower levels, the teaching areas are bounded by a large fixed pane of glass on the street side, also the side of pollution, but they are open on the courtyard side, to the south, to access decks and balconies. The recreation areas, which were supposed to be larger than the teaching areas, but in the end are only half the size, are staggered in the heart of the block[49] (Images 11 and 12). They were intended to offer the children contact with nature, with patches of soil as well as small gardens for cultivation and boxes for planting, all of which was only partially implemented. They are connected by wide, gently sloping ramps that have a strong presence and form fluid connections between the teaching platforms, free of difficult steps for the youngest children and offering all users an unprecedented freedom of movement.

[48] On the history of this movement and its architectural consequences see Anne-Marie Châtelet, *Le Souffle du plein air. Histoire d'un projet pédagogique et architectural novateur* (Genève: MètisPresse, 2011).

[49] 1,300m² of external surfaces compared to 2,483m² devoted to teaching surfaces on the three levels, according to a presentation of the school dating from 1973 (Archives nationales, France 210100307 dossier 541).



Image 11. The ramps, play areas and part of the teaching areas circa 1975 (© Archives de l'école Saint-Merri).



Image 12. A play area today with ramps and teaching areas on either side and the Pompidou Centre in the background (photo Anne-Marie Châtelet, May 2017).

The children thus move from one level to another and have access at any time to the documentation centre, an essential tool for early learning and developing their autonomy: "The teacher", wrote the AEP, "is no longer the only resource for the children who are learning: books, films, photos, nature and the environment in which they live will all contribute to satisfying their curiosity".[50] The presence of a documentation centre was exceptional for a nursery or elementary school and had not been planned by the Ministry of Education,[51] however it was requested from the very start by the AEP. Its existence presupposed the presence of a librarian. The Beaubourg management authority convinced the City of Paris to provide someone full time for this position. As for the location of the library, it was decided to place it on the teaching platform intended for the oldest children, the lowest one, where it was assigned a surface of roughly 225m². Like all the spaces of the school, at the end of the project, it was fitted out with furnishings chosen by Jacques Lichnerowitz, the school's programmer, after a trip to Edinburgh and Liverpool with François Lombard[52] (Image 13). As in all Parisian schools, there is a canteen service, which here is spread over two locations: on the roof for the youngest children and on the lowest level for the others, under the large concrete porticoes where the administration offices have also been placed.

With no classrooms, no corridors, but teaching areas, ramps articulated to outside spaces and a documentation centre, this school was configured in a way that made it difficult to practise traditional methods, even though the layout of the older pupils' level was considered to be temporary. Teachers were therefore expected to change their habits and to work as a team, since they would no longer be monitoring one class over the school year, but would be participating alongside their colleagues to oversee much larger groups. The first one, at the top level, would have 4 teachers for 150 children; the second, at the middle level,

---

[50] Association pour l'environnement pédagogique, "Groupe scolaire Saint-Merri: projet pédagogique et programme de construction, Paris, Établissement public du Centre Beaubourg", programme dated April 1972 (Archives nationales, France 210100307 dossier 541).

[51] Letter from R. Prieur, Head of Elementary and Secondary Education at the Ministry of Education to Robert Bordaz, dated 1 February 1972 (Archives nationales, France 210100307 dossier 604).

[52] "Rapport de voyage des 6 et 7 décembre 1973", dated 8 January 1974 (Archives nationales, France 210100307 dossier 541).

12 teachers for 350 children; and the third, at the lower level, 13 teachers for 375 children. The situation this created was by no means straightforward, as it was not of the teachers' choosing; they were not volunteers, but the staff of a demolished school whose reconstruction was supposed to spearhead a pedagogical transformation being pushed through by the Ministry. The Beaubourg management authority was well aware of the challenge involved and its president, Robert Bordaz, asked the city for additional resources to deal with it.[53] The AEP was responsible for introducing teachers to how their future school, the open school, would function. Beginning on 1 March 1972, it organized several meetings to introduce them to schools of this type in the United States and Canada, and distributed bibliographies to encourage them to learn about the teaching methods they practised.[54] The majority of the books were Anglo-American, but there were some recent French titles, by authors such as Robert Gloton, an education inspector who had launched a new education project in a traditional Parisian school[55] or, Georges Mesmin, a former Ministry of Education official who was highly critical of school architecture.[56]

This disembodied approach was followed, at the request of the participants, by site visits. As there were no open-plan schools operating in France at that time, they took the teachers to private schools in Paris based on Ovide Decroly's educational methods, and to schools in England: in February 1973, a short trip was organized to Liverpool.[57] Concurrently, during the twenty months preceding the inauguration of the new school, from May 1972 to December 1973, pupils and teachers were preparing on site for the transition. Co-education, which had been partially introduced in the school, was generalized, although it was not

---

[53] Letter from Robert Bordaz to the Director of Education in Paris, R. Prieur, dated 26 January 1973. (Archives nationales, France 210100307 dossier 604).

[54] According to the papers held at the Archives nationales, there were four meetings between 1 March and 25 April 1972. (Archives nationales, France 210100307 dossier 604).

[55] Robert Gloton (ed.), *À la recherche de l'école de demain. Le Groupe expérimental de pédagogie active du XX^e arrondissement de Paris* (Paris: Bourrelier, A. Colin, 1970).

[56] Georges Mesmin, *L'Enfant, l'architecture et l'espace* (Paris: Casterman, 1971).

[57] See the report "L'école à aires ouvertes rue Saint-Merri, Paris, 4^e arrondissement. Présentation", no date (Archives nationales, France 210100307 dossier 6541).

made compulsory in France until 1976.[58] Classes at the same level were brought closer together to foster closer collaboration between teachers, and some of them went even further. Knocking a wall and introducing better adapted furniture provided the conditions for a kind of open area combining two classes. The parents were also called upon to take part in workshops devoted to early learning subjects. The architects attended the first two meetings but later kept their distance. Édouard-Marc Roux did make a trip with François Lombard, a member of the Beaubourg management authority, but that was not until April 1973, when the construction site of the École Saint-Merri was already underway.[59]



Image 13. A teaching area and current furniture
(photo Anne-Marie Châtelet, May 2017).

[58] Co-education was made compulsory in elementary schools by the decree of 28 December 1976 pertaining to the organization of nursery and elementary school education.

[59] Letter from Édouard-Marc Roux to François Lombard, dated 19 March 1973, mentioning the planned trip on 16 and 17 April to visit Park Country Primary School in Tattenhall (Cheshire), Gorsthills County Junior School in Ellesmere Port as well as the Junior School in Skelmersdale (Archives nationales, France 210100307 dossier 541).

BEYOND

Nevertheless, the school's educational project and its architecture did not meet with unanimous approval from either teachers or parents. The teaching staff was divided. As a journalist from *Le Monde* put it: "While some of them have completely reorganized their classes, which no longer exist administratively, most still prefer to keep a traditional structure for the fundamental subjects".[60] Those who had most fully thrown themselves behind the new methods were as happy as they were exhausted: "You have to become a librarian, a therapist, an activity organizer, an audio-visual specialist, a school newspaper manager, a mime, an actor, a musician... We live with a higher degree of tension than the usual civil servant, but we also get more personal satisfaction: we are happy in our work".[61] The parents, for their part, had first and foremost questions about the nature of this teaching in which the class was a *barbarism*,[62] then spoke out against certain dysfunctions related to child safety, such as access to terraces or the absence of a guardrail. Consequently, the inauguration, which took place in April 1974, was prepared with great care, especially given that, as anticipated from the outset of the project, the school population had changed. Some of the children of modest or foreign origin who lived in this old Parisian district had left it following the destruction and rehabilitation caused by its renovation, while others had arrived, in particular the children of Centre Pompidou staff. Their parents included personalities who were well connected on the cultural scene and whose criticisms were quickly amplified.

Beyond the fact that it took in children from the Centre, contravening the rule in Paris requiring parents to send their children to the school that corresponds to their home address, the École Saint-Merri appeared in many ways to be a daughter of the Centre Pompidou. Built because of it and financed by the public management authority overseeing its creation, the school was swept up in the same ambition to create an exceptional contemporary amenity in the heart of Paris. Like the

[60] Bertrand Le Gendre, "Libres enfants de Saint-Merri", *Le Monde* (26 November 1974).

[61] Jean-Pierre Vlis, "Saint-Merri les deux écoles", *L'Éducation* (6 January 1975): 13-16.

[62] Letter from the Saint-Merri Brisemiche Parents' Association to Robert Bordaz, President of the Établissement public du Centre Beaubourg, dated 18 April 1973. (Archives nationales, France 210100307 dossier 604).

Centre, it was inspired by ideas from across the Channel: while Beaubourg's architecture is steeped in the imaginary of Archigram and Cédric Price's Fun Palace, Saint-Merri resonates with the open-space experiments of English schools. Like the Centre, it was forged by senior ministerial officials. For the Ministry of Education, it was an opportunity to test a reform that was still ongoing. For the Ministry of Culture, it was necessary for Beaubourg's urban design and fitted in with its aesthetic intentions. It was, however, only an appendix to the Centre and was to remain subordinate to it. The façade facing the medley of coloured pipes designed by the architects of the Centre therefore had to remain discreet, the latter requesting that it be "as negative as possible, that is to say, flat". [63] (Image 14).



Image 14. The École Saint-Merri seen from rue du Renard
(photo Anne-Marie Châtelet, May 2017).

[63] "École Saint-Merri" presentation memorandum dated 30 January 1973 signed JL/CM [Jacques Lichnerowicz and Claude Mollard] (Archives nationales, France 210100307 dossier 545).

The exceptional conditions surrounding the genesis of the École Saint-Merri were supposed to make it a precursor of the changes to come and its creation had been envisaged in the wake of the implementation of the three teaching times. The building was already delivered when the new guidelines for the construction of primary schools were issued in 1973,[64] which responded to this educational reform by encouraging the advent of a new architecture. It was probably still too early for these guidelines to cite the École Saint-Merri, but the model school they described was strikingly similar. Architects were called upon to use a *wide grid* load-bearing structure to introduce flexibility into the teaching spaces. They would do away with circulation in favour of *work spaces* articulated to outdoor spaces where outdoor activities could be developed. They would design *classroom cells* while creating an atmosphere specific to each activity, and they would pay particular attention to the documentation centre. This was the first time since the founding regulations of 1880 that the *classroom* was no longer mentioned and that the idea of a relationship between the morphology of schools and pedagogical developments was explicitly introduced.

However, the expected revolution did not take place. Although democratization did indeed occur, it cannot be said, as Antoine Prost points out, "that teaching adapted its methods and contents accordingly, that is to say its pedagogy". This reticence is reflected in terms of architecture. Only one open-plan school was built in Paris and a few others elsewhere in France,[65] less than half a dozen in total. Over the years, school architecture has continued to reproduce the main features defined in the late nineteenth century. The classroom has once again become this essential cell of the school body, even if the architects have somewhat rejuvenated its features. The École Saint-Merri still exists and today it is arousing renewed interest, as illustrated by its current renovation, along with that of the swimming pool and gymnasium.[66] Thus, despite the reservations

[64] Memorandum and instructions of 20 August 1973, "Aménagement de l'espace scolaire: nouveau programme des écoles élémentaires".

[65] In Paris, a nursery and elementary school at 13 rue Dunois (1978), architects J.-P. Camion, J. Delaage and F. Tsaropoulos.

[66] Jean-François Cabestan, "Derrière Beaubourg la réhabilitation de l'école Saint-Merri construite en 1974 fait polémique", *AMC* 263 (October 2017): 6-17. In: https://www.jeanfrancoiscabestan.com/ecole_saint_merri_en_chantier.php (consulted 31 April 2020).

expressed about the project and although the school has gone through difficult periods, with disagreement between teachers and some spaces being divided by means of furniture, its unique spatial organization has not been questioned. On the contrary, it has attracted people who seek forms of teaching that differ from those used in the majority of Parisian schools. Today, its teachers are adepts of active pedagogy and its pupils come from all over the city to find an alternative to traditional schooling. The school is highly appreciated and bears witness to the influence that architecture can in turn have on pedagogy.

Note on the author

Anne-Marie Châtelet (Sallanches, France, 1954) received a Bachelor of Architecture from the École Nationale Supérieure d'Architecture de Versailles (1981), a doctorate in art history from the University of Strasbourg (1991) and her habilitation in the field of contemporary history from the University of Paris I (2007). She is currently Professor of Architectural History and Culture at the École Nationale Supérieure d'Architecture de Strasbourg and a researcher at the ARCHE Research Unit (UR 3400) of the University of Strasbourg. She has published numerous articles and several books on the history of school architecture, including her doctoral thesis, *La naissance de l'architecture scolaire. Les écoles élémentaires parisiennes de 1870 à 1914* [The Birth of School Architecture. Elementary schools in Paris from 1870 to 1914] (1999), her habilitation thesis, *Le Souffle du plein air. Histoire d'un projet pédagogique et architectural novateur* [A Breath of Fresh Air. History of an Innovative Educational and Architectural Project] (2011) and, more recently, *Architectures scolaires 1900-1939* [School Architecture 1900-1939] (2017).

REFERENCES

Bouillon, Auguste. *De la construction des maisons d'école primaire*. Paris: L. Hachette, 1834.

Châtelet, Anne-Marie. *La naissance de l'architecture scolaire. Les écoles élémentaires parisiennes de 1870 à 1914*. Paris: Honoré Champion, 1999.

Châtelet, Anne-Marie. *Le Souffle du plein air. Histoire d'un projet pédagogique et architectural novateur*. Genève: MètisPresse, 2011.

Dorison, Catherine and Kahn, Pierre. "Roger Gal et Louis Legrand ou les trente glorieuses de la réforme pédagogique", *Carrefours de l'éducation*, 31, no. 1 (2011): 89-104. In: https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2011-1-page-89.htm (consulted 3 March 2020).

Gloton, Robert (ed.). *À la recherche de l'école de demain. Le Groupe expérimental de pédagogie active du XX^e arrondissement de Paris*. Paris: Bourrelier, A. Colin, 1970.

Gréard, Octave. *Éducation et instruction.* Paris: Hachette, 1895.

Guttierez, Laurent; Besse, Laurent and Prost, Antoine. *Réformer l'école. L'apport de l'Éducation nouvelle (1930-1970).* Grenoble, Presses universitaires, 2012.

Illich, Ivan. *Une société sans école.* Paris: Seuil, 1971.

Jomard, Edme François. *Abrégé de la méthode des écoles élémentaires.* Paris: L. Colas, 1816.

Jomard, Edme François. "Remarques sur les écoles de Bell et Lancaster extraites d'un journal de voyage en Angleterre (mars-avril 1815)", *Journal d'éducation* 1 (Oct. 1815-March 1816): 55-89.

Korganow, Alexis. "L'heure de gloire de l'équipement intégré. Une forme de centralité en ville nouvelle", *Les Annales de la Recherche Urbaine* 98 (2005): 74-82.

La Salle, Jean-Baptiste de. *Conduite des écoles chrétiennes.* Paris: Procure générale, 1951.

Mesmin, Georges. *L'Enfant, l'architecture et l'espace*. Paris: Casterman, 1971.

Narjoux, Félix. *Règlement pour la construction et l'ameublement des maisons d'école, arrêté par le ministre de l'instruction publique le 7 juin 1880; suivi d'un commentaire et de plans explicatifs.* Paris, 1880.

Neill, Alexander Sutherland. *Summerhill: A Radical Approach to Child Rearing.* New York: Hart Publishing Company, 1960.

Piaget, Jean. *La psychologie de l'enfant.* Paris: PUF, 1966.

Planat, Paul. *Nouveau règlement pour la construction et l'ameublement des écoles primaires avec analyse, article par article, commentaires et développements pratiques*. Paris: Ducher, 1881.

Prost Antoine, *Histoire des réformes de l'éducation, de 1936 à nos jours*. Paris: Seuil, 2013.

Seaborne, Malcolm and Lowe, Roy. *The English School, its Architecture and Organization 1870-1970*. London: Routledge, 1977.

Tronchot, Raymond. "L'enseignement mutuel en France de 1815 à 1633. Les luttes politiques et religieuses autour de la question scolaire" (Thèse de l'Université de Paris I, 1972).

Historia y Memoria de la Educación 13 (2021): 81-111
Sociedad Española de Historia de la Educación
ISSN: 2444-0043
DOI: 10.5944/HME.13.2021.27463

ARQUITECTURA Y PEDAGOGÍA EN FRANCIA: 1970, UNA REVOLUCIÓN ABORTADA[α]

Architecture and pedagogy in France: 1970, an aborted revolution

Anne-Marie Châtelet[β]

Fecha de recepción: 08/05/2020 • Fecha de aceptación: 18/09/2020

Resumen. Según el historiador Antoine Prost, la educación en Francia se caracteriza por dos períodos de profunda reforma: el primero (1880-1902) se produjo durante la Tercera República y el segundo (1960-1985) se puso en marcha bajo el mandato de De Gaulle. Desde el punto de vista arquitectónico, el primero dio lugar a la escuela de Jules Ferry, y el segundo trató de introducir en Francia el modelo inglés de escuela de espacios abiertos u opciones múltiples. Tomando como ejemplo la École Saint-Merri, construida en París entre 1971 y 1973, este artículo examina el impacto de esta segunda reforma desde el punto de vista arquitectónico.

Palabras clave. edificios escolares; segunda mitad del siglo XX; escuelas de espacios abiertos; Plowden Report; Centro Beaubourg París; Escuela Saint Merri París; David y Mary Medd; Edith Schreiber-Aujame; Édouard-Marc Roux.

Abstract: *According to historian Antoine Prost, education in Fracance is marked by two periods of profound reform. The first (1880-1902) occurred during the Third Republic and the second (1960-1985) was set in motion under de Gaulle. From an architectural point of view, the former gave rise to the* Jules Ferry school*, while the latter sought to introduce the English open-space school model into France. Taking the example of the* École Saint-Merri*, built in Paris between 1971 and 1973, this article examines the impact of this second reform from an architectural point of view.*

Keywords: *school buildings; second half of the 19th Century; open-plan schools; Plowden Report; Centre Beaubourg Paris; Saint-Merri School Paris; David and Mary Medd; Edith Schreiber-Aujame: Édouard-Marc Roux.*

[α] Este artículo ha sido traducido del inglés al español por Elena P. Hernández Rivero.

[α] ARCHE, Université de Strasbourg, Palais Universitaire, Bureau 126, BP 90020, F-67084 Strasbourg Cedex, France. chatelet.schmid@wanadoo.fr

INTRODUCCIÓN

La escuela instruye y la escuela cobija. La escuela es una práctica, pero también es un lugar: las dos dimensiones están tan estrechamente ligadas que la misma palabra las designa. Sin embargo, la relación entre los educadores que enseñan en las escuelas y los arquitectos que las diseñan es distendida y distante en Francia, dificultada por el hecho de que no se les da la oportunidad de conocerse. El equipo docente no suele ser nombrado hasta que los arquitectos han completado la obra; un grupo sucede al otro. En estas condiciones, la articulación entre el proyecto pedagógico y el proyecto arquitectónico no puede definirse por contactos directos entre ellos ni adaptarse a cada caso concreto. El Estado francés establece que sea igual para todos, con el fin de garantizar la misma calidad y comodidad en todos los establecimientos que subvenciona. Así pues, es el Estado el que traduce el método de enseñanza adoptado en disposiciones espaciales cuantificadas, a través de los textos reglamentarios utilizados por las autoridades locales para elaborar sus programas escolares. El primer reglamento sobre «la construcción y el acondicionamiento de los edificios escolares» se promulgó cuando el ministerio de Jules Ferry dio un impulso decisivo a la construcción escolar en 1880. Durante la primera mitad del siglo XX, fue revisado varias veces sin que se cuestionaran sus fundamentos. Posteriormente, el *baby boom* y la democratización de la educación transformaron la arquitectura de las escuelas. Tras la Segunda Guerra Mundial, estos elementos provocaron una gran necesidad de nuevos centros educativos, lo cual condujo a medidas de ahorro de costes a través de la industrialización. Más tarde, en la década de 1970, se produjo una reconsideración de los métodos de enseñanza y el espacio escolar. En el contexto de este artículo, dedicado a los vínculos entre la arquitectura y la pedagogía en Francia, proponemos, en primer lugar, revisar el momento de fundación de la Tercera República y, en segundo lugar, cuestionar, a través de un caso ejemplar, la revolución aún poco conocida de la década de 1970.

LA ESCUELA DE LA REPÚBLICA

La arquitectura escolar se definió en Francia en la convergencia de dos sistemas pedagógicos que se enfrentaron a lo largo del siglo XIX, uno llamado mutuo y el otro simultáneo. La educación mutua (o monitorial) fue concebida en Gran Bretaña en plena revolución industrial para dar respuesta a la explosión demográfica de los centros urbanos. Su objetivo era

escolarizar, al menor coste, al mayor número de niños pobres posible, y para ello los niños mayores debían convertirse en asistentes que enseñaban a los más pequeños. Esto permitía que un solo maestro se ocupara de grupos de ciento cincuenta, trescientos o incluso mil alumnos. Por su concepción, el método requería condiciones materiales particulares que regularan la distribución física de los niños y sus actividades, con el silencio necesario para su concentración. François-Edme Jomard, uno de los partidarios de este método en Francia, lo explicó de la siguiente manera: «Una vez que la escuela se haya equipado con todo el mobiliario necesario, solo será cuestión de introducir a los alumnos y al profesor, y luego poner en marcha todos los resortes de esta especie de mecanismo, mediante las nuevas prácticas».[1] La planificación espacial fue, pues, el centro de las reflexiones de los defensores del sistema mutuo, como lo demuestra el libro publicado en 1811 por uno de sus promotores, Joseph Lancaster, *Hints and Directions for Building, Fitting up and Arranging Schools-Rooms*. En Francia, los primeros artículos aparecieron unos años más tarde, a veces acompañados –era una novedad– de representaciones figurativas. La revista *Journal d'éducation*, órgano de la Sociedad para la mejora de la educación elemental que se había establecido para la difusión del sistema mutuo,[2] publicó una placa dibujada por el propio Jomard en 1815: «Plano y detalles de una escuela primaria para 350 estudiantes» (figura 1). Esta presenta el plano preciso de la sala, mostrando la posición y el diseño de los muebles, desde los bancos y pupitres hasta los «círculos de lectura» alrededor de los cuales los niños se reunían para descifrar los murales impresos que colgaban en las paredes. La indicación del número de alumnos puede sorprender. Se explica por el enfoque utilizado para definir el tamaño de la clase: «El espacio que ocupa cada niño, incluyendo el espacio entre los bancos y los escritorios, es de aproximadamente dos pies cuadrados y medio. Así, si multiplicamos el número de alumnos propuesto por dos y medio, sabremos la superficie ocupada por los bancos y escritorios».[3] Para una buena ventilación y luminosidad de la habitación, sugería «ventanas opuestas [...] amplias, no muy altas y lo más equidistantes posible». Así, las

[1] Edmé-François Jomard, *Abrégé de la méthode des écoles élémentaires* (París, 1816), 89.

[2] *Journal d'éducation*, vol. 1 (fuera de texto). Jomard describe el método y sus requisitos en dos textos: «Remarques sur les écoles de Bell et Lancaster extraites d'un journal de voyage en Angleterre (mars-avril 1815)», *Journal d'éducation*, vol. 1 (oct. 1815-marzo 1816), 55-89, y en la obra citada en nota 1, publicada poco después.

[3] Jomard, *Abrégé de la méthode des écoles élémentaires*, 107.

dimensiones de la habitación eran fijadas por el mobiliario, que a su vez era fruto del método pedagógico. Para una buena distribución del calor, proponía una calefacción de vapor bajo el suelo, y terminaba con una descripción muy completa del mobiliario, que consideraba la parte más costosa de una instalación escolar. A la riqueza de las reflexiones de los miembros de la Sociedad para la educación elemental sobre las características del edificio escolar o *maison d'école*, respondía la pobreza de sus locales. Aunque el número de sus escuelas aumentó a principios del siglo XIX, pasando de 65 en 1815 a 1546 en 1820,[4] parece que todas ellas fueron instaladas en edificios existentes. Sin embargo, sobre la base de sus reflexiones se editó la primera colección de modelos publicada en Francia que, gracias al arquitecto Auguste Bouillon, acompañó a la promulgación de la Ley Guizot en 1833.[5] Esta ley marcó un primer paso hacia la multiplicación de las escuelas, al obligar a cada comuna «a mantener al menos una escuela elemental» y al proporcionarles ejemplos a seguir.

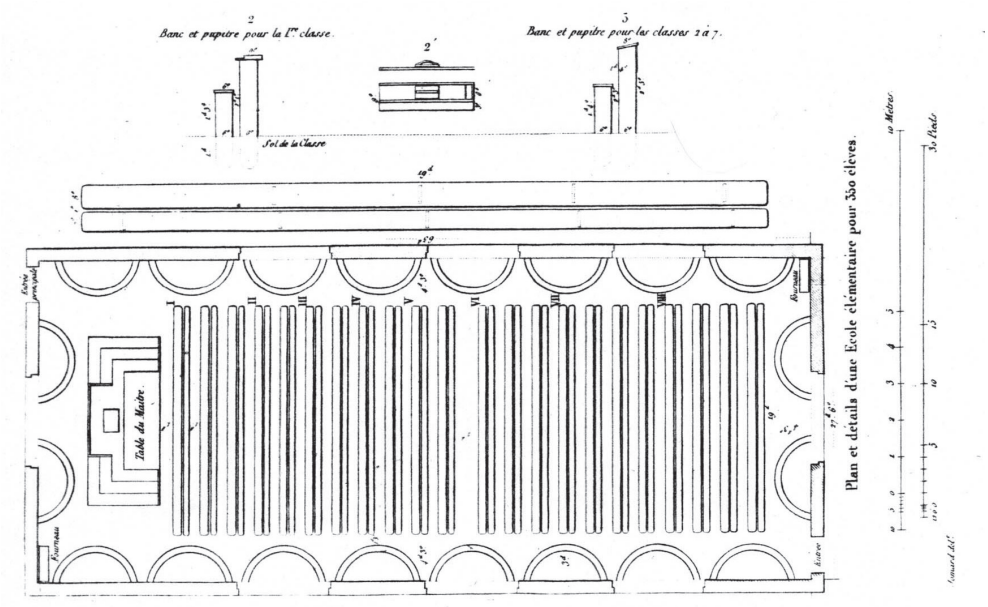


Figura 1. Edmé-François Jomard, «Plano y detalles de una escuela primaria para 350 alumnos» *Journal d'éducation*, vol. 1 (marzo-abril 1815), ilustración fuera de texto.

[4] Raymond Tronchot, «L'enseignement mutuel en France de 1815 à 1633. Les luttes politiques et religieuses autour de la question scolaire» (Thèse de l'Université de Paris I, 1972), 547-549.

[5] Auguste Bouillon, *De la construction des maisons d'école primaire* (Paris, 1834).

Los principales representantes del sistema de enseñanza simultánea fueron los Hermanos de la Doctrina Cristiana. Su congregación, que había regresado a Francia desde 1804 y había sido autorizada desde 1810, estaba en constante desarrollo. En 1815, tenía 58 edificios en los que enseñaban 310 frailes y en 1825, 210 edificios y 750 frailes.[6] Pero no estaba muy interesada en su distribución. Las únicas indicaciones que había publicado estaban en la *Guía de las escuelas cristianas*,[7] un manual de pedagogía publicado a principios del siglo XVIII, que trataba de las cualidades de los maestros y de los niños, del catecismo y de los métodos para una buena enseñanza. Estos últimos se basaban en la idea de dividir a los alumnos en tres grupos, «principiantes», «mediocres» y «avanzados», con énfasis en la distribución por niveles y la progresión de uno a otro; estos grupos no debían superar los sesenta alumnos. Así, el número de maestros necesarios para una escuela era mucho mayor que en el sistema mutuo, al menos tres para un máximo de 180 niños. La reedición de la *Conduite*, realizada en 1819, especificaba algunas de las disposiciones de las clases, y exigía grandes ventanas para tener «buena iluminación y ventilación», requería una superficie de al menos veinte a treinta metros cuadrados para las clases de tamaño pequeño y mediano, y describía detalladamente el mobiliario y sus dimensiones.[8] Durante los siguientes decenios, en una Francia en la que la preponderancia de la población rural era abrumadora, estimada en un ochenta por ciento del total, el sistema simultáneo fue prevaleciendo gradualmente sobre el sistema mutuo o, más exactamente, ambos se conjugaron en combinaciones más o menos logradas, mezclando el mobiliario mutuo con clases de dimensiones similares a las preconizadas para el sistema simultáneo.

Fue a Octave Gréard, director de Educación Primaria en el departamento del Sena desde 1870, a quien le correspondió hacer una síntesis de estas reflexiones y resultados. Retomó la idea de los tres niveles: el curso elemental, el curso medio y el curso superior; y propuso una dimensión similar para todas las clases. Puso en duda «esas vastas estructuras donde el maestro se encerraba como en una fortaleza» y «esas

[6] Tronchot, «L'enseignement mutuel en France», 535.

[7] Jean-Baptiste de la Salle, *Conduite des écoles chrétiennes* (Paris, Procure générale, 1951, edición del manuscrito francés 11.759 de la Biblioteca Nacional de F. Anselme F.S.C.). Durante la Restauración se hicieron varias ediciones, en 1819 y 1823 (poco modificadas) y en 1828 (revisada y corregida).

[8] Jean-Baptiste de la Salle, *Conduite des écoles chrétiennes* (Rusand, 1819), 273-276.

enormes mesas donde los niños se apilaban en densas filas»,[9] características de la enseñanza mutua. Con el deseo de que el maestro se acercara al alumno y no al revés, hizo que se adoptaran mesas de un solo asiento o de dos asientos. Gréard confirmó la correlación entre la pedagogía y la arquitectura, subrayando que «el interés de la organización material aumenta cuando la transformación de los métodos está vinculada a ella».[10] A escala de la ciudad de París, propuso una reforma pedagógica e impulsó su aplicación por parte de los docentes bajo su responsabilidad. Además, definió el mobiliario y las distribuciones apropiados, y supervisó su ejecución por los servicios arquitectónicos municipales, de entre cuales se eligieron los futuros constructores de escuelas. El resultado de su trabajo fueron unos trescientos edificios, la mayoría de los cuales todavía están en uso y se toman como modelo en toda Francia.[11]

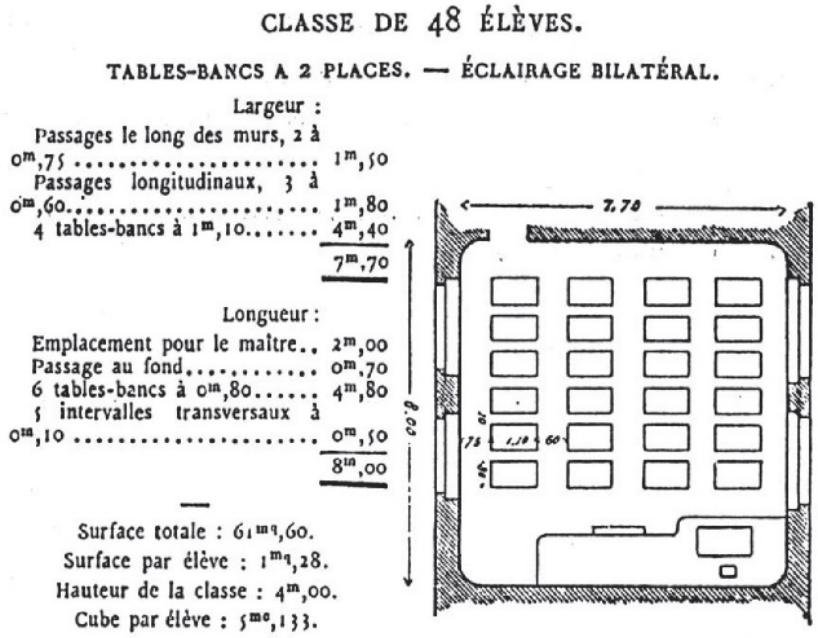


Figura 2. Esquema del reglamento para la construcción y el equipamiento de edificios escolares, emitido por el Ministro de Instrucción Pública el 7 de junio de 1880.

[9] Octave Gréard, *Éducation et instruction* (Paris, Hachette, 1895, 3.ª ed.), 76.

[10] Gréard, *Éducation et instruction*, 76.

[11] Anne-Marie Châtelet, *La naissance de l'architecture scolaire. Les écoles élémentaires parisiennes de 1870 à 1914* (Paris, Honoré Champion, 1999).

Estas decisiones, de hecho, precedieron al establecimiento por parte del Ministerio de Educación Pública del primer reglamento para la construcción y el acondicionamiento de edificios escolares del 17 de julio de 1880,[12] presentado en forma de temas acompañados de ilustraciones. Está dividido en cuatro capítulos: condiciones generales, clase, servicios auxiliares, y mobiliario; el más importante es, sin duda, el capítulo dedicado a la clase (figura 2). Indica que esta será rectangular y que sus dimensiones estarán definidas por un área y un volumen mínimo que se asignará a cada niño. Su número se limita a cincuenta alumnos en las escuelas de una clase y cuarenta en las otras escuelas y, de la misma manera que se hacía en el sistema mutuo, el reglamento determina las dimensiones de la clase por medio del mobiliario. Aporta más detalles sobre la iluminación, la ventilación, etc., para establecer un exhaustivo documento fundacional. En efecto, esta reglamentación ha sido modificada varias veces posteriormente, pero el modelo pedagógico en el que se basaba y las disposiciones materiales que preconizaba no han sido apenas cuestionados.

Si durante el periodo de entreguerras hubo importantes movimientos de reforma pedagógica que dieron origen a la Liga Internacional para la Nueva Educación, estos permanecieron al margen de la institución en Francia, penetrando «más allá» de la escuela, en el mundo del ocio.[13] No sería hasta después de la Segunda Guerra Mundial y el período que algunos han llamado los «gloriosos treinta años de reforma educativa»[14] cuando se producirían las reformas escolares. Con cierta discreción, la educación primaria experimentó entonces, como lo describe Antoine Prost, una revolución silenciosa. «Desde principios del siglo XIX», escribe, «la Escuela en Francia solo ha experimentado dos períodos de profundos reajustes, cada uno de los cuales ha durado unos

[12] El reglamento del 17 de junio de 1880 fue publicado en varias obras y fue objeto de ediciones comentadas como las de Félix Narjoux, *Règlement pour la construction et l'ameublement des maisons d'école, arrêté par le ministre de l'instruction publique le 7 juin 1880; suivi d'un commentaire et de plans explicatifs* (Paris, 1880) y Paul Planat, *Nouveau règlement pour la construction et l'ameublement des écoles primaires avec analyse, article par article, commentaires et développements pratiques* (Paris, 1881).

[13] Laurent Guttierez, Laurent Besse y Antoine Prost, *Réformer l'école. L'apport de l'Éducation nouvelle (1930-1970)* (Grenoble, Presses universitaires, 2012), 14.

[14] Catherine Dorison and Pierre Kahn, «Roger Gal et Louis Legrand ou les trente glorieuses de la réforme pédagogique», *Carrefours de l'éducation* 31 (2011/1), 89-104 https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2011-1-page-89.htm (consultado el 3 de marzo de 2020).

veinte años: la refundación republicana, desde Ferry hasta la reforma de 1902, y la refundación de De Gaulle de los años sesenta, que se completó [...] en 1985».[15] El objetivo de esta segunda refundación fue democratizar la educación. Consistía en eliminar la diferenciación social que había estado en la base de la separación hecha por la Tercera República entre la escuela del pueblo y el *lycée* para los notables, y transformarla en dos niveles sucesivos de educación, primaria y secundaria, accesibles a todos. A partir de entonces, la escuela ya no debía armar a los niños con todo lo que necesitaban saber en la vida, ya que continuarían más allá, en la secundaria. Ganaba en libertad y flexibilidad, podía aligerar sus programas y utilizar métodos activos inspirados en los debates y experimentos realizados desde la década de 1930. La creación de clases de transición, concebidas para apoyar a los niños en su transición de la escuela primaria a la secundaria, dio lugar a una revisión de los métodos y ritmos de enseñanza. En 1969, los cambios que se habían probado de esta manera se generalizaron a las escuelas infantiles y primarias. Los contenidos se dividieron en tres grupos: «idiomas fundamentales», que incluían francés y cálculo; «materias de aprendizaje temprano», historia, geografía y ciencias naturales; y, por último, educación física y deportiva. Esto fue lo que se denominó el «tercer tiempo pedagógico», un poco desigual en duración, ya que se dedicaron quince horas al primer conjunto y seis horas a cada uno de los otros dos. Su aplicación tenía por objeto «lanzar un movimiento innovador de experimentación» y «romper los tabiques estancos que se habían establecido entre las diversas disciplinas».[16] Por lo tanto, es interesante observar más de cerca una escuela diseñada durante estos años particulares de renovación pedagógica, con el fin de cuestionar las evoluciones arquitectónicas a las que dio lugar. ¿En qué consistieron? ¿Por quién y cómo fueron formuladas? El ejemplo de la escuela primaria de la calle Saint-Merri ha sido seleccionado por su reputación y originalidad. Construida en el centro de París entre 1971 y 1973, su inauguración fue celebrada por un periodista de *Le Monde* con un elocuente artículo titulado «Libres enfants de

[15] Antoine Prost, *Histoire des réformes de l'éducation, de 1936 à nos jours* (Paris, Seuil, 2013), 11.

[16] Circular n.º IV 69-371 del 2 de septiembre de 1969, siguiendo la orden del 7 de agosto de 1969, «Aménagement de la semaine scolaire dans les écoles maternelles et élémentaires», *Journal officiel* del 8 de agosto de 1969, 7975.

Saint-Merri», en alusión al libro de Alexander Sutherland Neill, que acababa de traducirse al francés.[17]

NIÑOS LIBRES DE SAINT-MERRI

La École Saint-Merri nació debido a circunstancias excepcionales, relacionadas con la decisión tomada por el presidente francés Georges Pompidou, a finales de 1969, de construir «un complejo monumental dedicado al arte contemporáneo en la ubicación de la meseta de Beaubourg».[18] Un año más tarde, se organizó un concurso internacional de arquitectura para este edificio, que debía albergar un museo de arte moderno, una biblioteca pública y un centro dedicado al diseño industrial. El 15 de julio de 1971, el jurado eligió entre las 681 propuestas presentadas, la de los arquitectos Renzo Piano, Richard Rogers y Gianfranco Franchini. Sin embargo, su proyecto fue criticado por la ruptura que su poderosa volumetría introducía en su entorno. Así que se decidió darle un respiro en su flanco sur, donde hoy se encuentra la fuente de Niki Saint-Phalle y Jean Tinguely, y crear un espacio libre hasta el ábside de estilo gótico flamígero de la Iglesia de Saint-Merri (figura 3). Esto implicaba la destrucción de la escuela para niñas y niños de la rue Brisemiche, construida en la década de 1910, que obstruía la vista.[19] A raíz de una comunicación del Ministerio de Asuntos Culturales que la consideraba de «valor arquitectónico mediocre»,[20] en un momento en que se estaba llevando a cabo la destrucción de Les Halles, se tomó rápidamente la decisión, sobre todo porque en la misma nota se especificaba que la reconstrucción de esta escuela sería una oportunidad para poner en marcha un experimento educativo que el Ministerio de Educación deseaba llevar a cabo. Este nuevo edificio, añadía, requeriría «instalaciones de

[17] Bertrand Le Gendre, «Libres enfants de Saint-Merri», *Le Monde*, 26 de noviembre de 1974; alusión a la obra de Alexander Sutherland Neill, *Summerhill: a Radical Approach to Child Rearing* (Nueva York, Hart Publishing Company, 1960), publicada en francés como *Libres enfants de Summerhill* (Paris, François Maspero, 1970).

[18] Presentación de los archivos de la construcción y acondicionamiento del Centro Nacional de Arte y Cultura Georges Pompidou (http://archivesetdocumentation.centrepompidou.fr).

[19] La escuela ocupaba el 29 rue Saint-Merri y el 1,3 rue Brise-miche, París, 4º arrondissement, y fue construida por el arquitecto Albert Allain (Archives de Paris VM74 64-65).

[20] «Note sur l'école Saint-Merri», publicación del Ministerio de Asuntos Culturales, de fecha 20 de noviembre de 1971, sin autor (Archives nationales 20100307/540).

calidad excepcional y un estilo arquitectónico específico».[21] Así es como comenzó la historia de la Escuela Saint-Merri.

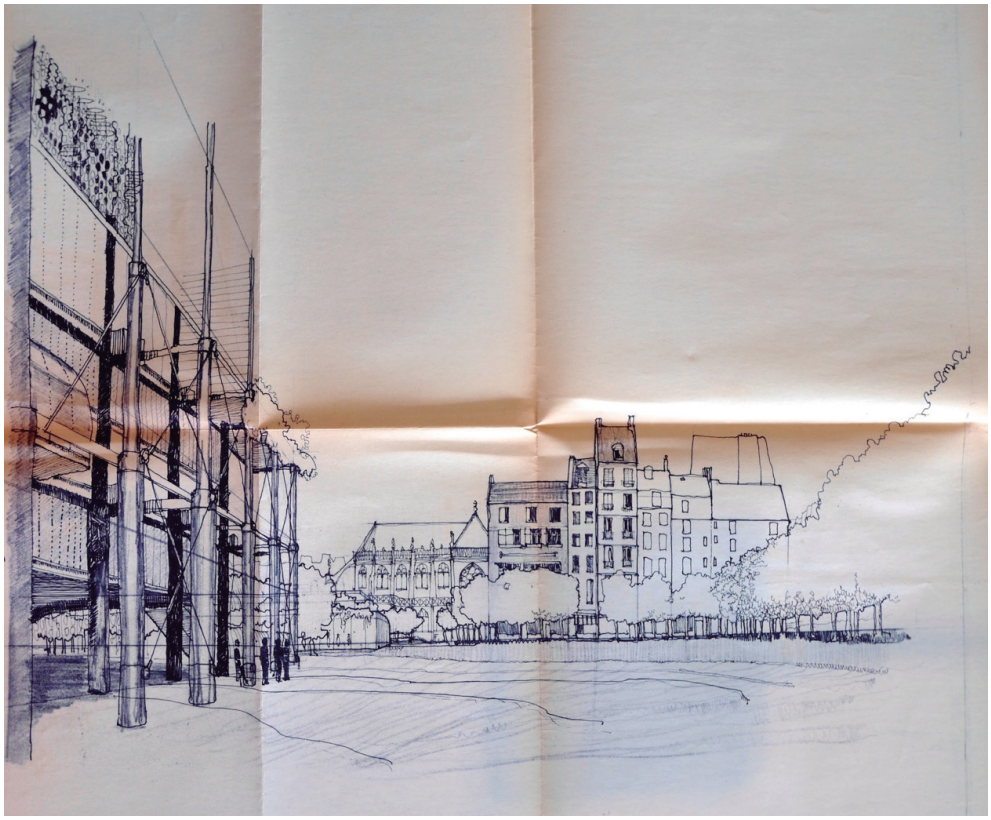


Figura 3. Perspectiva de la iglesia de Saint-Merri, del 18 de octubre de 1971.
El dibujo presenta la hipótesis de liberar la vista hacia la cabecera de la iglesia de Saint-Merri, al fondo, que estaba oculta en ese momento por la escuela de la rue Brisemiche (Archives nationales, France 210100307 dossier 541).

Por ello, el Ministerio de Educación Nacional quiso aprovechar esta oportunidad para poner en marcha la aplicación del «tercer tiempo pedagógico» en condiciones óptimas y, para ello, abogó por la construcción de una escuela de espacio abierto, como las que existían en «varios

[21] «Note sur l'école Saint-Merri», publicación del Ministerio de Asuntos Culturales, de fecha 20 de noviembre de 1971, sin autor (Archives nationales 20100307/540).

países extranjeros».[22] En efecto, en el mundo anglosajón se había diseñado un nuevo tipo de edificio, sin los tradicionales pasillos que distribuían filas de aulas, sino con amplios espacios de distribución flexible, que facilitaban el desarrollo de actividades variadas y dinámicas. En Inglaterra, una de las recomendaciones del Informe Plowden,[23] que había sido encargado por el Ministerio de Educación para responder a preguntas similares a las formuladas por Francia sobre la democratización de la educación, era avanzar hacia escuelas abiertas. En 1967, afirmaba, en una fórmula que ha seguido siendo famosa, «El niño es el agente de su propio aprendizaje»[24] y se proponía extender a primaria lo que ya se hacía en la educación infantil, dejando al alumno la posibilidad de decidir cuándo realizar la tarea que se le pedía o las actividades de su elección. La arquitectura debía derivarse de estas orientaciones pedagógicas. «Es una responsabilidad tanto educativa como arquitectónica el considerar que la forma de las escuelas está determinada por las tendencias educativas más que por la moda arquitectónica»,[25] subrayaba. Por consiguiente, la ordenación de clases según horarios rígidos debía desaparecer, para dar paso a «zonas de enseñanza» en las que los alumnos evolucionarían al ritmo de las actividades. Como ejemplo, citaba una escuela construida poco antes en Londres, la Eveline Lowe School[26] (1963-1966), construida por el grupo de desarrollo del Ministerio de Educación sobre los planos de David y Mary Medd (figura 4). Esta incluía una escuela infantil para 60 pequeños y una escuela primaria para 160 niños de cinco a ocho años. Basándose en los experimentos realizados desde los años 40, que ya habían eliminado los pasillos a favor de diversas áreas de actividad, se diseñó como un continuo espacial,

---

[22] «Note sur l'école Saint-Merri», publicación del Ministerio de Asuntos Culturales, de fecha 20 de noviembre de 1971, sin autor (Archives nationales 20100307/540).

[23] *Children and their Primary Schools. A Report of the Central Advisory Council for Education (England)*, Londres, Her Majesty's Stationery Office, 1967 (http://www.educationengland.org.uk/documents/plowden/plowden1967-1.html#28).

[24] *The child is the agent in his own learning* (§529, *Children and their Primary Schools*, 1967).

[25] *It is both an educational and an architectural responsibility to see that the shape of schools is determined by educational trends rather than by architectural fashion* (§ 1097, *Children and their Primary Schools*, 1967).

[26] Eveline Lowe School, Rolls Road, London SE1, concebida por el Grupo de Desarrollo del Departamento de Educación y Ciencia en colaboration con la Inner London Education Autorithy. Malcolm Seaborne and Roy Lowe, *The English School, its Architecture and Organization 1870-1970* (London, Routledge, 1977), 174-177.

sin una clara división entre espacios colectivos y privativos. Contenía piezas de superficie variable, abiertas unas a otras, en las que los niños podían realizar diversas actividades, desde las más silenciosas a las más ruidosas; algunas estaban revestidas de moqueta para leer, otras equipadas con lavabos y superficies de trabajo para su uso como talleres. El mobiliario también fue diseñado por los arquitectos para servir a este propósito. Modelo para el Ministerio y publicada en revistas de arquitectura,[27] tuvo una influencia significativa más allá de las fronteras de Inglaterra.

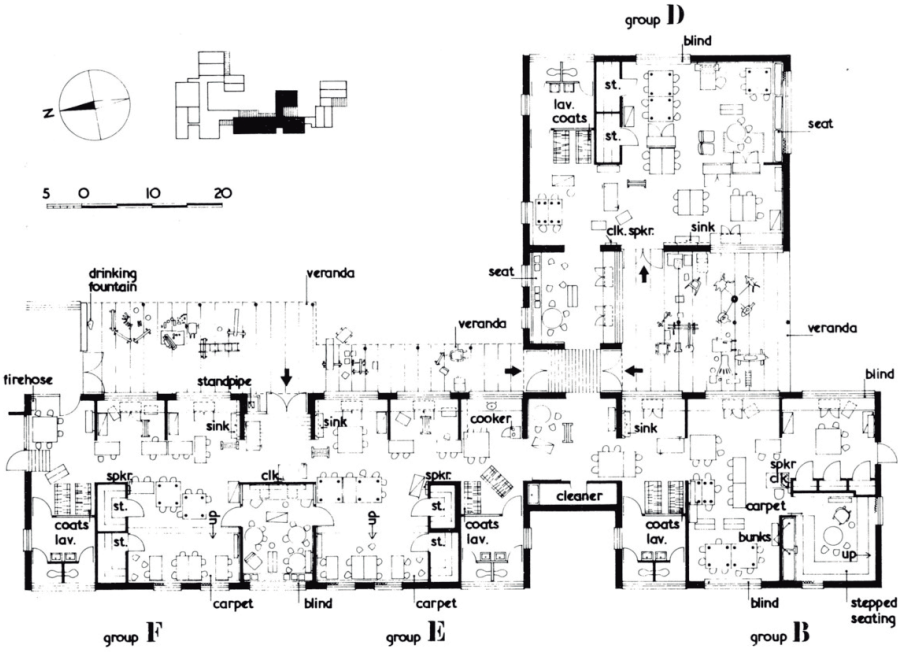


Figura 4. Planta de una escuela de espacios abiertos inglesa, la Eveline Lowe Primary School construida en Londres (1963-1966) sobre los planos de David y Mary Medd (Malcolm Seaborne y Roy Lowe, *The English School, its Architecture and Organization 1870-1970* (London, Routledge, 1977), 176.

En Francia, el Ministerio de Educación Nacional ya había tratado de introducir estas ideas en los lugares donde habían surgido oportunidades, es decir, donde podía intervenir directamente. Este era el caso de las

[27] *Architects Journal*, 16 de noviembre de 1966, 1195-1196; *Interbuild*, noviembre de 1966, 12-17; *Interior Design*, diciembre de 1966, 568-572; *Building*, 3 de noviembre de 1967, 101-104.

nuevas ciudades cuya creación fue confiada a instituciones públicas de planificación dirigidas por altos funcionarios. Por ejemplo, cuando se puso en marcha el proyecto de Saint-Merri, en la región de Île-de-France, la institución pública de la nueva ciudad de Saint-Quentin-en-Yvelines había comenzado a construir una escuela de este nuevo tipo. Para garantizar la programación, había solicitado trabajar con la Asociación para el Entorno Pedagógico (AEP) y había nombrado simultáneamente a Yves Merlin como arquitecto y a Jean Prouvé como constructor.[28] *L'école du Parc*, que se inauguró en 1973, imitaba una gran tarta de un piso atravesada por dos patios, que ofrecía áreas multiuso bajo su techo de estructura metálica.[29] Para el diseño de la escuela Saint-Merri, se siguió el mismo enfoque. Para la programación, el futuro ente público del Centro Beaubourg recurrió al mismo equipo elegido por la nueva ciudad de Saint-Quentin-en-Yvelines, la AEP. Esta propuso una intervención en tres aspectos: definición de un programa y asistencia al director del proyecto, búsqueda de mobiliario adecuado, y preparación del equipo docente para la nueva organización.[30] A continuación, se fijó el calendario del proyecto: febrero de 1972, lanzamiento de un concurso de arquitectura; octubre de 1972, comienzo de las obras para una inauguración prevista para el otoño de 1973.[31]

La Asociación para el Entorno Pedagógico (AEP) fue hija de su tiempo, impulsada por el cuestionamiento de los métodos de enseñanza como lo atestiguan las conocidas publicaciones de Alexander Sutherland Neill,[32] Jean Piaget[33] e Ivan Illich,[34]... Según Claude

---

[28] «L'École du Parc. Élancourt-Maurepas», *Tecnifiques et architecture* «Villes nouvelles», 301 (noviembre-diciembre de 1974), 123. Agradezco sinceramente a Sylvie Zenouda la información que me ha proporcionado sobre este establecimiento.

[29] Fue demolida en 2002: Olivier Bossut, «L'école du Parc sera finalement rasée», le Parisien, 3 de enero de 2002 http://www.leparisien.fr/yvelines-78/l-ecole-du-parc-sera-finalement-rasee-03-01-2002-2002707070.php (consultado el 24 de abril de 2020).

[30] Carta de C. Bensimon a F. Lombard, encargado de obra en el ente público del Centro Beaubourg, con fecha 12 de enero de 1972 (Archives nationales, France 210100307 dossier 604).

[31] Delegación para la creación del Centro Beaubourg, Ministerio de Asuntos Culturales, documento «Programmation» del 26 de noviembre de 1971 (Archives nationales, France 210100307 dossier 544).

[32] Neill, *Summerhill*.

[33] Piaget, *La psychologie de l'enfant*.

[34] Illich, *Une société sans école*.

Bensimon,[35] nació en 1969 de su encuentro con Jean Hassendorfer y Edith Aujame. Por aquel entonces, Bensimon era un joven estudiante de arquitectura que investigaba para su proyecto final de carrera, que quería dedicar a una escuela basada en una «pedagogía moderna». Jean Hassenforder, sociólogo, trabajaba en el Instituto nacional de investigación pedagógica, fuerza motriz de la renovación de la educación en Francia. En cuanto a Edith Schreiber-Aujame (1919-1998), era una arquitecta formada por Marcel Breuer en la Graduate School of Design de la Universidad de Harvard, en la época en que Gropius era su director. Edith se había trasladado a Francia después de casarse con Robert Aujame, a quien había conocido en el estudio de Le Corbusier. Los tres se implicaron en el proyecto con «la esperanza de promover un entorno físico favorable a la Nueva educación»[36] y se les unieron Henri Bonneville, coordinador de las escuelas de Villeneuve de Grenoble-Echirolles, el arquitecto Bernard Kohn y su esposa Ruth, pedagoga, así como las profesoras Suzanne Saisse y Nancy Magaud. El objetivo de la asociación era intervenir antes de la construcción de los establecimientos, para definir las necesidades de los futuros usuarios y traducirlas en un programa arquitectónico. Para la escuela Saint-Merri, la asociación inició los dos procesos simultáneamente: entrevistas con los profesores y la redacción del programa. Había al menos dos razones para este proceder. Por un lado, había poco tiempo. Por otra parte, los futuros profesores de la escuela de Saint-Merri, que no eran otros que los del grupo escolar de la rue Brisemiche, condenado a la destrucción, no conocían las nuevas pedagogías, por lo que se trataba más bien de introducirles en estos métodos que de implicarles en la programación.

El borrador se definió en los seis meses siguientes. Fue validado en junio y todo sugiere que el proyecto arquitectónico comenzó al mismo tiempo que su programación. La designación de los arquitectos también fue más rápido de lo esperado. En un principio, el ente público del Centro Beaubourg deseaba convocar un concurso; la urgencia le llevó sin duda a optar por la designación directa. Sin embargo, la decisión

[35] «Histoire résumée de l'Association pour l'Environnement pédagogique» en línea en el sitio web de la AEP http://environpedagogaep.free.fr/spip.php?article1 (consulté le 25/04/2020).

[36] Edith Aujame «L'école dans l'histoire de l'architecture moderne», *Le carré bleu,* 3 (1979).

final recayó en el prefecto de París. En la lista de ocho nombres presentada a la Prefectura por el ente público,[37] el prefecto no seleccionó al arquitecto que parecía ser la elección obvia, Bernard Kohn, miembro fundador de la AEP y familiarizado con las escuelas abiertas, sino a Édouard-Marc Roux, que ya trabajaba para el Ayuntamiento de París como arquitecto asesor de la dirección de educación.[38] Esto permitió al Ayuntamiento, que no tenía control sobre este proyecto financiado y dirigido por el ente público del Centro Beaubourg, estar al menos a cargo del arquitecto. Mientras tanto, el tercer socio de esta aventura, el Ministerio de Educación, había enviado un programa estándar indicando el número de clases y locales deseados. Especificaba que el proyecto se llevaría a cabo «según la fórmula de espacio abierto para la escuela infantil y según una fórmula optativa para la escuela primaria»,[39] dando pie a cierta ambigüedad.

Las condiciones del proyecto eran difíciles. El terreno adquirido por el ente público del Centro Beaubourg, situado en la esquina de la rue du Renard y la rue Saint-Merri, tenía aproximadamente el mismo tamaño que la antigua escuela: 2.791 m² contra 2.700 m². Sin embargo, no se trataba solo de construir una escuela de tamaño similar: debían contar con veintidós clases de primaria y siete clases de infantil, en lugar de con las veintidós y nueve anteriores.[40] También era necesario construir allí duchas municipales y, sobre todo, una piscina y un gimnasio para 900 estudiantes que el Ayuntamiento de París había solicitado. La solicitud había sido aceptada por el ente público de Beaubourg, aunque incrementara su presupuesto, ya que permitía la creación de un «centro integrado». Muy de moda en la época en las nuevas ciudades, el centro integrado consistía en una agrupación de diversos programas sanitarios,

[37] Carta de Robert Bordaz, presidente del consejo de administración del ente público del Centro Beaubourg, al prefecto de París, con fecha 26 de enero de 1972 (Archives nationales, France 210100307 dossier 540).

[38] Informe de la escuela Saint-Merri (Archives de Paris, 1178W 2567).

[39] Carta de R. Prieur, Director de Educación Primaria y Secundaria del Ministerio de Educación Nacional, a Robert Bordaz, con fecha 1 de febrero de 1972 (Archives nationales, France 210100307 dossier 604).

[40] «Transfert de l'école Saint-Merri» nota del ente público del Centro Beaubourg (Archives nationales, France 210100307 dossier 540). Según la presentación del proyecto que probablemente se hizo en 1973, el número de clases se redujo más tarde a 17 (Archives nationales, France 210100307 dossier 541).

educativos, culturales, etc., que pretendían fomentar la economía y la densidad de relaciones sociales.[41] En Saint-Merri, ofrecería a los habitantes del barrio el aprovechamiento de lugares destinados también a las escuelas y tendría el papel de «centro de animación»[42] y de articulación entre la meseta del Beaubourg y el Marais.

Además de las dificultades que planteaba la cantidad de actividades que debían realizarse en una superficie tan pequeña, existían limitaciones propias del emplazamiento. El terreno estaba compuesto por varias parcelas, dos de las cuales estaban ocupadas por edificios de los siglos XVIII y XIX, que debían conservarse, en los números 7 y 9 de la rue Saint-Merri.[43] Por último, había que tener en cuenta un pasaje que daba acceso a un transformador eléctrico del operador de transporte público (RATP) situado en la parte posterior del terreno y, lo que era aún más difícil, había que ocuparse de una calzada subterránea que, desde el aparcamiento de Les Halles, debía abrirse al pie del edificio, en la rue du Renard (figura 5). La suma de las funciones que había que combinar y los problemas que sortear explica por qué la definición de la estructura era primordial. Esta debía abarcar la salida subterránea y proporcionar amplios espacios para que la piscina y el gimnasio cubiertos formaran una base sobre la que se colocaría la escuela. Édouard-Marc Roux y sus dos socios, Alain Gamard y Daniel Lombard, diseñaron grandes pórticos de hormigón armado en voladizo sobre la rue du Renard. Los espacios de enseñanza se apoyaban en esta plataforma, en la esquina de las dos calles, mientras que los principales espacios de recreo se escalonaban en el corazón de la manzana, sobre el gimnasio y la piscina, con alturas respectivas de cuatro y siete metros y medio (figuras 6, 7).

[41] Alexis Korganow, «L'heure de gloire de l'équipement intégré. Une forme de centralité en ville nouvelle», *Les Annales de la Recherche Urbaine* 98 (2005), 74-82.

[42] Véase el folleto publicado por el Centro Nacional de Arte y Cultura Georges Pompidou, *École rue St-Merri, un équipement intégré de quartier*, (sin fecha).

[43] El número 9 es el antiguo Hôtel Potier de Blanc-Mesnil (siglo XVII), cuya fachada se incluyó en el inventario suplementario de monumentos históricos: véanse las actas de las sesiones del 25/11/1971 y del 2/12/1971 de la Commission du Marais (Archives nationales, France 210100307 dossier 540).

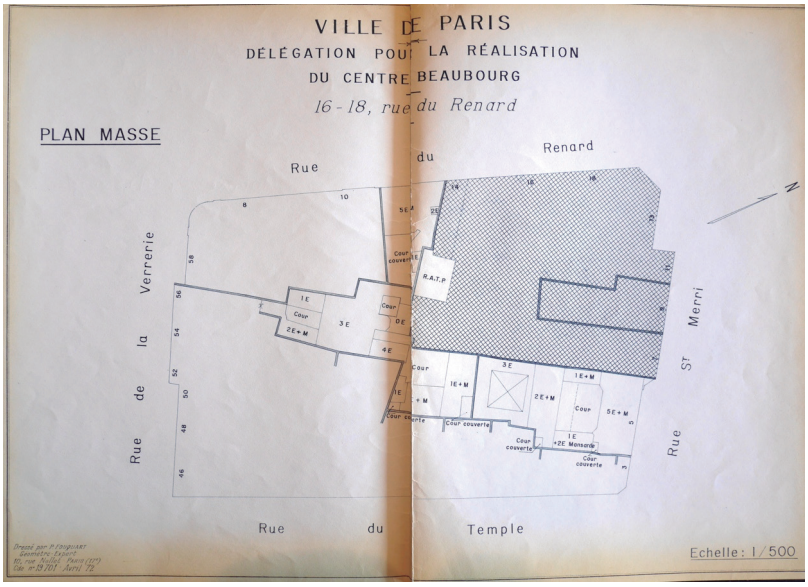


Figura 5. Plano del terreno adquirido para la construcción de la escuela Saint-Merri, con fecha de abril de 1972 (Archives nationales, France 210100307 dossier 540).

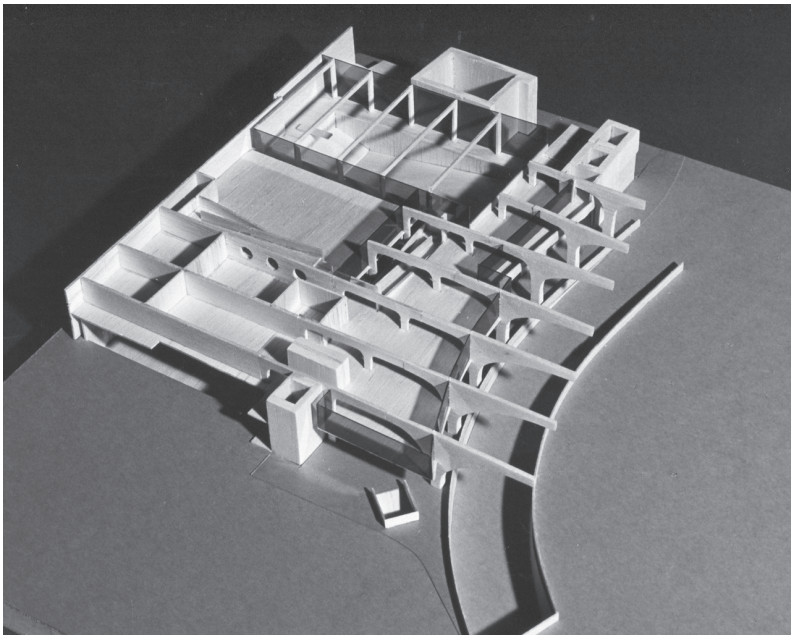


Figura 6. Maqueta de la estructura de la escuela Saint-Merri construida en 1972 © Daniel Lombard.



Figura 7. Obra de la escuela Saint-Merri en 1973 (Archives nationales, France 210100307 dossier 551).

De conformidad con las directivas ministeriales, la AEP concibió la escuela como una «comunidad pedagógica», pero debido a las reducidas dimensiones del lugar y al elevado número de alumnos que se esperaba –unos 875 niños, según las estimaciones– propuso una división en tres grupos en función de las necesidades, los métodos de aprendizaje, los ritmos biológicos y el grado de socialización.[44] El primer grupo combinaba a los alumnos del primer y segundo nivel de la escuela infantil, de dos a cuatro años; el segundo, a los alumnos mayores de la escuela infantil y a los más jóvenes de la escuela primaria, de cinco a siete años; el tercero, a los niños más mayores, de ocho a diez años. Los arquitectos se dieron cuenta rápidamente de la necesidad de plasmar este diseño en el plano en forma de tres plataformas de enseñanza, una para cada uno de estos tres grupos, lo que ofrecería la libertad de movimiento típica de las escuelas abiertas (figura 8). En su programación, la AEP proporcionaba una descripción detallada de la disposición de estos vastos espacios:

[44] «École Saint-Merri», nota de presentación del 30 de enero de 1973 firmada por JL/CM [Jacques Lichnerowicz et Claude Mollard] (Archives nationales, France 210100307 dossier 545).

combinaban «zonas de enseñanza de uso general», lugares para actividades más tranquilas o más ruidosas y zonas más íntimas para ser compartidas por un número menor de alumnos, en las que cada niño podía encontrar su «tutor», su guardarropa, sus taquillas, etc. Para responder a este programa, los arquitectos propusieron divisiones paralelas a la retícula de pilares, las cuales se materializaron por medio de tabiques móviles que definían las superficies requeridas (figura 9). Esta respuesta superficial se explica probablemente por la prisa con la que trabajaban para cumplir los plazos impuestos, con la entrega fijada para septiembre de 1973.[45] También se ha justificado por la ambigüedad que rodeaba la elección del área abierta para la escuela primaria: los paneles simples y ligeros permitían contemplar fácilmente futuros cambios de diseño.[46] El resultado no alcanza el grado de complejidad de las escuelas inglesas, ricas en «rincones» entrelazados y permeables, caracterizados por su escala, materiales y mobiliario, como proponía la Eveline Lowe School (figura 3).

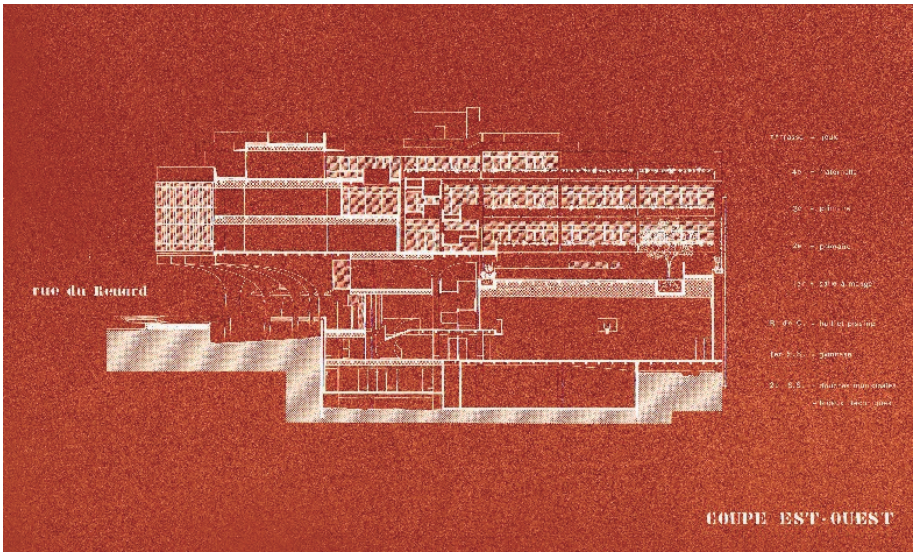


Figura 8. Sección de la escuela Saint-Merri que muestra la organización vertical de la escuela, situada sobre la piscina y el gimnasio (Centro Nacional de Arte y Cultura Georges-Pompidou, «École rue St-Merri, un équipement intégré de quartier», [1974?]).

[45] Contrato celebrado entre el ente público de Beaubourg, representado por Robert Bordaz, y Édouard Marc Roux y sus socios el 20.6.1972 (Archives nationales, France 210100307 dossier 543).

[46] «École Saint-Merri», nota de presentación del 30 de enero de 1973 firmada por JL/CM [Jacques Lichnerowicz et Claude Mollard] (Archives nationales, France 210100307 dossier 545).

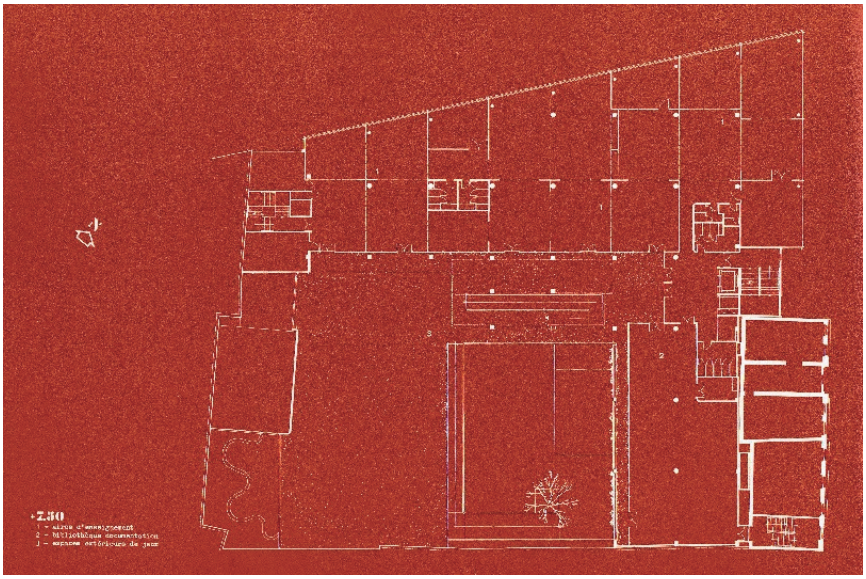


Figura 9. Plano del segundo piso de la escuela Saint-Merri, en el nivel +7,50m, destinado a los alumnos del grupo superior (Centro Nacional de Arte y Cultura Georges-Pompidou, «École rue St-Merri, un équipement intégré de quartier», [1974?]).

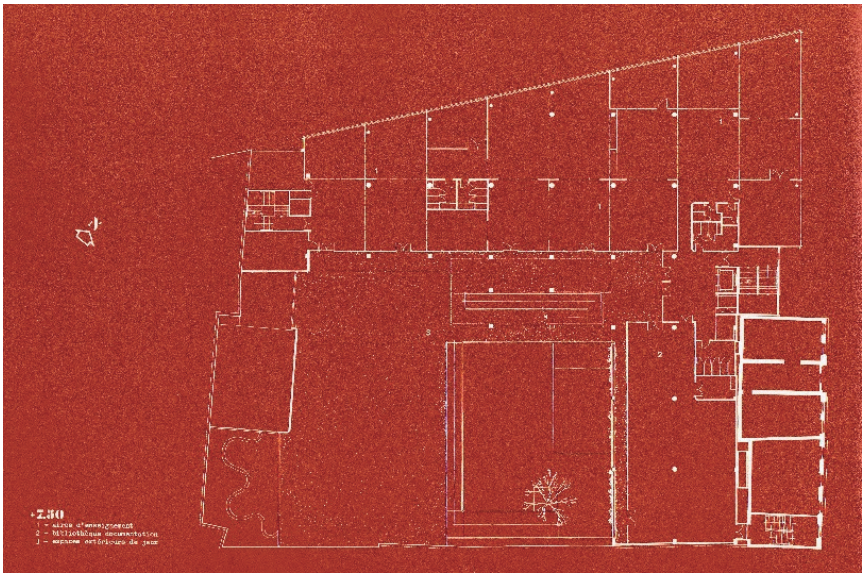


Figura 10. Plano del segundo piso de la escuela Saint-Merri, en el nivel +14,50m, destinado a los alumnos del grupo superior (Centro Nacional de Arte y Cultura Georges-Pompidou, «École rue St-Merri, un équipement intégré de quartier», [1974?]).

Una reminiscencia corbusiana llevó quizás a los arquitectos a situar a los más pequeños en la azotea, como en la *Unité d'habitation* de Marsella, al contrario de lo que se hacía habitualmente en las escuelas parisinas. Como suele ocurrir, el ministerio impuso para la escuela infantil lo que no se atrevía a hacer para la primaria, el espacio abierto. El impacto en el plano es claramente visible (figura 10). Es más completo, los tabiques ya no son temporales y los espacios se diseñan con mayor detalle. Se articulan para ofrecer un alto grado de permeabilidad entre el interior y el exterior, respondiendo a la petición de la AEP de que las actividades tengan lugar tanto en el interior como en el exterior.[47] Estas prácticas, que surgieron a principios del siglo XX para fortalecer la salud de los niños y combatir el avance de la tuberculosis, fueron recomendadas por el movimiento de escuelas al aire libre y, posteriormente, por muchos movimientos pedagógicos. De ellas había nacido en Francia la famosa escuela de Suresnes, diseñada entre 1931 y 1934 por Eugène Beaudouin y Marcel Lods, cuyas aulas eran pabellones acristalados dispersos en un parque. Posteriormente dejarían su huella en la arquitectura escolar de los años cincuenta.[48] En la escuela de Saint-Merri, esta permeabilidad entre interior y exterior está presente, aunque de forma más clara en el nivel superior que en otras partes y sin el alcance que esperaba la AEP. En los niveles inferiores, las zonas de enseñanza están delimitadas por un gran ventanal fijo del lado de la calle –y también del lado de la contaminación–, pero están abiertas en el lado del patio, al sur, hacia galerías y balcones. Las áreas de recreación, cuya superficie debía ser mayor que la de las áreas de enseñanza y que finalmente ocupan solo la mitad de estas, se encuentran escalonadas en el corazón de la manzana (figuras 11, 12).[49] Su objetivo era ofrecer a los niños un contacto con la naturaleza, con partes de tierra vegetal, pequeños jardines para el cultivo y macetas para la plantación, lo cual solo se logró parcialmente. Estos espacios de recreo están conectados por rampas anchas de baja inclinación, con una fuerte presencia, que forman vínculos fluidos entre las plataformas de enseñanza, evitan pasos difíciles

[47] «École Saint-Merri», nota de presentación del 30 de enero de 1973 firmada por JL/CM [Jacques Lichnerowicz et Claude Mollard] (Archives nationales, France 210100307 dossier 545).

[48] Sobre la historia de este movimiento y sus consecuencias arquitectónicas, véase Anne-Marie Châtelet, *Le Souffle du plein air. Histoire d'un projet pédagogique et architectural novateur* (Genève, MètisPresse, 2011).

[49] 1.300 m² de superficies exteriores en comparación con 2.483 m² para las superficies de enseñanza de los tres niveles, según una presentación de la escuela que data de 1973 (Archives nationales, France 210100307 dossier 541).

para los más pequeños y ofrecen a todos una libertad de movimiento sin precedentes.



Figura 11. Las rampas, las zonas de juego y una parte de las zonas de enseñanza, hacia 1975 (© Archives de l'école Saint-Merri).



Figura 12. Una zona de juegos hoy en día con rampas y zonas de enseñanza a ambos lados y el Centro Georges Pompidou al fondo (foto Anne-Marie Châtelet, mayo de 2017).

Así pues, los niños pasan de un nivel a otro y tienen acceso en todo momento al centro de recursos, una herramienta esencial para el aprendizaje temprano y el desarrollo de su autonomía: «El profesor –escribía la AEP– ya no es la única fuente para el niño que aprende: los libros, las películas, las fotos, la naturaleza y el entorno en el que vive contribuirán a satisfacer su curiosidad».[50] La presencia de un centro de recursos era excepcional para una escuela infantil o primaria y no había sido planeada por el Ministerio de Educación;[51] sin embargo, la AEP lo solicitó desde el principio de la programación. Su existencia presuponía la presencia de un bibliotecario. El ente público de Beaubourg convenció al Ayuntamiento de París de que contratara alguien a tiempo completo para atender a los niños. En cuanto a la ubicación de la biblioteca, se decidió colocarla en la plataforma de enseñanza destinada a los niños más mayores, la inferior, donde se le asignó una superficie de aproximadamente 225 m². Como todos los espacios de la escuela, al final del proyecto fue equipada con mobiliario elegido por Jacques Lichnerowitz, el programador de la escuela, después de un viaje a Edimburgo y Liverpool con François Lombard (figura 13).[52] Como en todas las escuelas parisinas, hay un servicio de comedor que en este caso se reparte en dos lugares: en la azotea para los más pequeños y en el nivel inferior para los demás, bajo los grandes pórticos de hormigón, donde también se encuentran las oficinas de la administración.

Sin aulas, sin pasillos, sino con zonas de enseñanza, rampas articuladas en los espacios exteriores y un centro de recursos, esta escuela estaba configurada de tal manera que dificultaba la práctica de los métodos tradicionales, aunque la disposición del nivel de los alumnos mayores se concibiera como provisional. Por lo tanto, se esperaba que los profesores cambiaran sus hábitos y trabajaran en equipo, dado que ya no harían el seguimiento de una clase durante un curso escolar, sino

[50] Asociación para el Entorno Pedagógico, «Groupe scolaire Saint-Merri: projet pédagogique et programme de construction, Paris, Établissement public du Centre Beaubourg», programa con fecha de abril de 1972 (Archives nationales, France 210100307 dossier 541).

[51] Carta de R. Prieur, Director de Educación Primaria y Secundaria del Ministerio de Educación Nacional, a Robert Bordaz, con fecha 1 de febrero de 1972 (Archives nationales, France 210100307 dossier 604).

[52] «Rapport de voyage des 6 et 7 décembre 1973», con fecha 8 de enero de 1974 (Archives nationales, France 210100307 dossier 541).

que intervendrían junto con sus colegas para guiar a grupos mucho mayores. El primero, en el nivel alto, contaría cuatro maestros para 150 niños; el segundo, en el nivel intermedio, con doce para 350 niños; y el tercero, en el nivel inferior, con trece para 375 niños. La situación era delicada, ya que no la habían elegido; no eran voluntarios, sino maestros de una escuela destruida cuya reconstrucción debía ser el presagio de una revolución pedagógica deseada por el Ministerio. El ente público del Beaubourg era consciente del reto que suponía y su presidente, Robert Bordaz, pidió al Ayuntamiento recursos adicionales para afrontarlo.[53] La AEP se encargó de hacer descubrir a los docentes cómo sería su futura escuela, la escuela abierta. A partir del 1 de marzo de 1972, organizó varias reuniones en las que les presentó instituciones similares que funcionaban en Estados Unidos y Canadá, y distribuyó bibliografías para alentarlos a conocer los métodos de enseñanza que allí se practicaban.[54] La mayoría de las obras eran angloamericanas, si bien se incluían algunos títulos franceses recientes, firmados por autores como Robert Gloton, inspector de Educación que había lanzado un proyecto de Escuela nueva en una escuela tradicional parisina,[55] o Georges Mesmin, que fue en su momento responsable del Ministerio de Educación Nacional y muy crítico con la arquitectura escolar.[56]

[53] Carta de Robert Bordaz al director de Educación de París, R. Prieur, con fecha 26 de enero de 1973 (Archives nationales, France 210100307 dossier 604).

[54] Según los documentos conservados en los Archivos Nacionales, hubo cuatro reuniones entre el 1 de marzo y el 25 de abril de 1972 (Archives nationales, France 210100307 dossier 604).

[55] Robert Gloton (dir.), *À la recherche de l'école de demain. Le Groupe expérimental de pédagogie active du XXe arrondissement de Paris* (Paris, Bourrelier, A. Colin, 1970).

[56] Georges Mesmin, *L'Enfant, l'architecture et l'espace* (Paris, Casterman, 1971).



Figura 13. Un área de enseñanza y el mobiliario actual (foto Anne-Marie Châtelet, mayo de 2017).

A este enfoque incorpóreo le siguieron, a petición de los participantes, visitas físicas. Como en Francia no había escuelas de espacio abierto en ese momento, llevaron a los profesores a escuelas privadas de París basadas en los métodos educativos de Ovide Decroly, y a escuelas de Inglaterra: en febrero de 1973 se organizó un breve viaje a Liverpool.[57] Al mismo tiempo, durante los veinte meses que precedieron a la inauguración de la nueva escuela, de mayo de 1972 a diciembre de 1973, alumnos y profesores se prepararon sobre el terreno para la transición. La coeducación, que se había introducido parcialmente en el grupo escolar, se generalizó, aunque no se hizo obligatoria en Francia hasta 1976.[58] Las clases del mismo nivel se acercaron para permitir una estrecha colaboración entre los profesores, y algunos de ellos fueron aún más

[57] Véase el informe «Colecte à aires ouvertes rue Saint-Merri, Paris, 4e arrondissement. Présentation», sin fecha (Archives nationales, France 210100307 dossier 6541).

[58] La coeducación se hizo obligatoria en las escuelas primarias por el decreto de 28 de diciembre de 1976 sobre la organización de la formación en las escuelas infantiles y primarias.

lejos. Derribar una pared e introducir muebles mejor adaptados proporcionó las condiciones necesarias para una especie de área abierta que combinaba dos clases. También se pidió a los padres que participaran en la animación de talleres dedicados a las disciplinas de aprendizaje temprano. Los arquitectos asistieron a las dos primeras reuniones, pero luego se mantuvieron a distancia. Édouard-Marc Roux hizo un viaje con François Lombard, miembro del ente público del Centro Beaubourg, pero no fue hasta abril de 1973 cuando la construcción de la escuela Saint-Merri se puso en marcha.[59]



Figura 14. La escuela Saint-Merri vista desde la rue du Renard (foto Anne-Marie Châtelet, mayo de 2017).

[59] Carta de Édouard-Marc Roux a François Lombard, con fecha 19 de marzo de 1973, en la que se menciona el viaje previsto para los días 16 y 17 de abril para visitar la escuela Park Country Primary School en Tattenhall (Cheshire), Gorsthills County Junior School en Ellesmere Port, así como la Junior School en Skelmersdale (Archives nationales, France 210100307 dossier 541).

MÁS ALLÁ

Sin embargo, el proyecto pedagógico de la escuela y su arquitectura no fue aprobado unánimemente ni por los profesores ni por los padres de los alumnos. Los profesores estaban divididos, como lo expresó un periodista de *Le Monde*: «Aunque algunos han reorganizado completamente sus clases, que ya no existen administrativamente, la mayoría sigue prefiriendo mantener una estructura tradicional para las asignaturas básicas».[60] Los que se habían involucrado con más convicción estaban tan felices como exhaustos: «Hay que convertirse en bibliotecario, terapeuta, animador, especialista en audiovisuales, director de periódico escolar, mimo, actor, músico... Vives con un grado de tensión mayor que el funcionario habitual, pero también obtienes satisfacción personal: somos felices en nuestro trabajo».[61] Los padres, por su parte, cuestionaron primero la naturaleza de esta enseñanza en la que la clase era un «barbarismo»,[62] y luego protestaron contra ciertas disfunciones vinculadas a la seguridad de los niños, como el acceso a las terrazas o la ausencia de barandillas. Por consiguiente, la inauguración, que tuvo lugar en abril de 1974, se preparó con gran cuidado, sobre todo teniendo en cuenta que, como se había previsto desde el principio del proyecto, la población escolar había cambiado. Algunos de los niños de origen modesto o extranjero que vivían en este antiguo barrio parisino lo habían abandonado a raíz de la destrucción y la rehabilitación provocadas por su renovación, mientras que otros habían llegado, en particular los hijos del personal del Centro Georges Pompidou. Por lo tanto, entre sus padres había personalidades que estaban bien conectadas en la escena cultural y cuyas críticas se hicieron eco rápidamente.

Más allá del hecho de que acogiera a los niños del Centro Georges Pompidou, contraviniendo la norma de París que obliga a los padres a enviar a sus hijos a la escuela que corresponde a su domicilio, la escuela Saint-Merri parecía ser, en muchos aspectos, una hija del Centro. Construida gracias a este y financiada por el ente público que le dio luz verde,

---

[60] Bertrand Le Gendre, «Libres enfants de Saint-Merri», *Le Monde* (26 de noviembre de 1974).

[61] Jean-Pierre Vlis, «Saint-Merri les deux écoles» *L'Éducation* (6 de enero de 1975), 13-16.

[62] Carta de la Asociación de Padres del Grupo Saint-Merri Brisemiche a Robert Bordaz, Presidente del Ente Público del Centro Beaubourg, con fecha 18 de abril de 1973 (Archives nationales, France 210100307 dossier 604).

la escuela se vio envuelta en la misma ambición de crear un centro contemporáneo excepcional en el corazón de París. Al igual que el Centro, se inspiró en las ideas del otro lado del Canal de La Mancha: mientras que la arquitectura del Pompidou está impregnada del imaginario del Archigram y del Fun Palace de Cédric Price, Saint-Merri es reflejo de las experiencias de espacios abiertos de las escuelas inglesas. Del mismo modo que el Centro, fue forjada por altos funcionarios ministeriales. Para el Ministerio de Educación, fue una oportunidad para probar una reforma que aún estaba en proceso. Para el Ministerio de Cultura, fue necesaria para el diseño urbano del Beaubourg y encajaba con sus intenciones estéticas. Sin embargo, solo era un apéndice del Centro y debía permanecer subordinada. La fachada orientada frente a la mezcla de tubos de colores diseñada por los arquitectos del Centro Pompidou tenía que ser discreta; estos últimos pidieron que fuera «lo más neutra posible, es decir, plana»[63] (figura 14).

Las condiciones excepcionales que rodearon la génesis de la escuela Saint-Merri debían hacerla precursora de los cambios venideros. Su creación se había previsto a raíz de la puesta en marcha del tercer tiempo pedagógico. El edificio se terminó cuando se emitieron las nuevas directrices para la construcción de escuelas primarias en 1973,[64] que respondían a esta reforma educativa fomentando el advenimiento de una nueva arquitectura. Probablemente era demasiado pronto para que estas directrices pudieran citar a Saint-Merri, pero el retrato de la escuela que describían se le parecía enormemente. Se invitó a los arquitectos a emplear una estructura portante de «malla ancha» para introducir flexibilidad en los espacios de enseñanza. Suprimirían la circulación en favor de «espacios de trabajo» articulados hacia espacios exteriores donde se podrían desarrollar actividades al aire libre. Diseñarían «alvéolos de aula» creando una atmósfera específica para cada actividad, y prestarían especial atención al centro de recursos. Fue la primera vez desde el reglamento fundacional de 1880 que se dejó de mencionar la «clase» y que se introdujo explícitamente la idea de una relación entre la morfología de las escuelas y los desarrollos pedagógicos.

---

[63] «École Saint-Merri», nota de presentación del 30 de enero de 1973 firmada por JL/CM [Jacques Lichnerowicz et Claude Mollard] (Archives nationales, France 210100307 dossier 545).

[64] Circular e instrucciones del 20 de agosto de 1973 «Aménagement de l'espace scolaire: nouveau programme des écoles élémentaires».

Sin embargo, la esperada revolución no tuvo lugar. Aunque la democratización sí ocurriera, no se puede decir, como escribe Antoine Prost, «que la enseñanza se adaptara en sus métodos y contenidos, es decir, en su pedagogía». La arquitectura fue un reflejo de esta reticencia. Se construyó una escuela abierta en París y algunas otras en otras partes de Francia,[65] pero se pueden contar con los dedos de una mano. A lo largo de los años, la arquitectura escolar ha ido retomando las principales características que habían sido definidas por la República, a finales del siglo XIX. El aula se ha convertido de nuevo en esa célula esencial del organismo escolar, si bien los arquitectos han rejuvenecido un poco sus características. La École Saint-Merri sigue existiendo y hoy en día está despertando un renovado interés, como lo demuestra su actual reforma, junto con la de la piscina y el gimnasio.[66] Asimismo, a pesar de las reservas expresadas sobre el proyecto y aunque la escuela haya pasado por períodos difíciles, con desacuerdos entre los profesores y algunos espacios divididos por medio del mobiliario, su organización espacial única no ha sido cuestionada. Por el contrario, ha atraído a quienes buscan formas de enseñanza que difieren de las utilizadas en la mayoría de los centros parisinos. Hoy en día, sus maestros son adeptos a la pedagogía activa y sus alumnos llegan de todo París para encontrar una alternativa a la escuela tradicional. La escuela es muy apreciada y es testigo de la influencia que la arquitectura puede tener a su vez en la pedagogía.

Nota sobre la autora

Anne-Marie Châtelet (Sallanches, Francia 1954) obtuvo una licenciatura en Arquitectura en la École Nationale Supérieure d'Architecture de Versailles (1981), un doctorado en Historia del Arte en la Universidad de Estrasburgo (1991) y la habilitación en el campo de la Historia Contemporánea en la Universidad de París I (2007). Actualmente es profesora de Historia y cultura de la arquitectura en la École Nationale

[65] En París, escuela infantil y primaria 13 rue Dunois (1978), arquitectos J.-P. Camion, J. Delaage y F. Tsaropoulos.

[66] Jean-François Cabestan, «Derrière Beaubourg la réhabilitation de l'école Saint-Merri construite en 1974 fait polémique», *AMC* 263 (octubre 2017) 6-17 (https://www.jeanfrancoiscabestan.com/ecole_saint_merri_en_chantier.php) consultado el 31 de abril de 2020.

Supérieure d'Architecture de Estrasburgo e investigadora de la Unidad de Investigación ARCHE (UR 3400) de la Universidad de Estrasburgo. Ha publicado numerosos artículos y varios libros sobre la historia de la arquitectura escolar, entre ellos su tesis doctoral, *La naissance de l'architecture scolaire. Les écoles élémentaires parisiennes de 1870 a 1914* [El nacimiento de la arquitectura escolar. Las escuelas primarias de París de 1870 a 1914] (1999), su tesis de habilitación, *Le Souffle du plein air. Histoire d'un projet pédagogique et architectural novateur* [Un soplo de aire fresco. Historia de un proyecto pedagógico y arquitectónico innovador] (2011) y, más recientemente, *Architectures scolaires 1900-1939* [Arquitectura escolar 1900-1939] (2017).

REFERENCIAS

Bouillon, Auguste. *De la construction des maisons d'école primaire*. París: 1834.

Châtelet, Anne-Marie. *La naissance de l'architecture scolaire. Les écoles élémentaires parisiennes de 1870 à 1914*. París: Honoré Champion, 1999.

Châtelet, Anne-Marie. *Le Souffle du plein air. Histoire d'un projet pédagogique et architectural novateur*. Ginebra: MètisPresse, 2011.

Dorison, Catherine and Kahn, Pierre. «Roger Gal et Louis Legrand ou les trente glorieuses de la réforme pédagogique», *Carrefours de l'éducation,* 31 (2011/1): 89-104. En https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2011-1-page-89.htm (consultado, el 3 de marzo de 2020).

Gloton, Robert (ed.), *À la recherche de l'école de demain. Le Groupe expérimental de pédagogie active du XX*e *arrondissement de Paris*. París: Bourrelier, A. Colin, 1970.

Gréard, Octave. *Éducation et instruction.* París: Hachette, 1895.

Guttierez, Laurent; Besse, Laurent and Prost Antoine. *Réformer l'école. L'apport de l'Éducation nouvelle (1930-1970).* Grenoble, Presses universitaires, 2012.

Illich, Ivan. *Une société sans école.* París: Seuil, 1971.

Jomard, Edme François. *Abrégé de la méthode des écoles élémentaires.* París, 1816.

Jomard, Edme François. «Remarques sur les écoles de Bell et Lancaster extraites d'un journal de voyage en Angleterre (marzo-abril 1815)», *Journal d'éducation,* vol. 1 (octubre 1815-marzo 1816), 55-89.

Korganow, Alexis. «L'heure de gloire de l'équipement intégré. Une forme de centralité en ville nouvelle», *Les Annales de la Recherche Urbaine,* 98 (2005): 74-82.

La Salle, Jean-Baptiste de. *Conduite des écoles chrétiennes*. París: Procure générale, 1951.

Mesmin, Georges. *L'Enfant, l'architecture et l'espace*. París: Casterman, 1971.

Narjoux, Félix. *Règlement pour la construction et l'ameublement des maisons d'école, arrêté par le ministre de l'instruction publique le 7 juin 1880; suivi d'un commentaire et de plans explicatifs*. París, 1880).

Neill, Alexander Sutherland. *Summerhill: A Radical Approach to Child Rearing*. New York: Hart Publishing Company, 1960).

Piaget, Jean. *La psychologie de l'enfant*. París: PUF, 1966.

Planat, Paul. *Nouveau règlement pour la construction et l'ameublement des écoles primaires avec analyse, article par article, commentaires et développements pratiques*. París, 1881.

Prost Antoine, *Histoire des réformes de l'éducation, de 1936 à nos jours*. París: Seuil, 2013.

Seaborne, Malcolm and Lowe, Roy. *The English School, its Architecture and Organization 1870-1970*. Londres: Routledge, 1977.

Tronchot, Raymond. «L'enseignement mutuel en France de 1815 à 1633. Les luttes politiques et religieuses autour de la question scolaire» (tesis doctoral de la Universidad de París I, 1972).

Historia y Memoria de la Educación 13 (2021): 113-147
Sociedad Española de Historia de la Educación
ISSN: 2444-0043
DOI: 10.5944/hme.13.2021.27131

LA «CASA DELLA SCUOLA» NEI PRIMI DECENNI DI ROMA CAPITALE

La "casa de la escuela" en las primeras décadas de Roma Capital

The "house of school" in the in the first decades of Roma Capitale

Lorenzo Cantatore[α]

Data di ricezione: 31/03/2020 • Data di accettazione: 22/06/2020

Sommario. La ricerca ha per oggetto gli edifici scolastici realizzati nei primi decenni di Roma Capitale, tra fine Ottocento e inizio Novecento. Questi edifici appartenevano a due categorie: 1) edifici riadattati ad uso della scuola pubblica (ex-conventi, ex-abitazioni); 2) edifici di nuova costruzione. Gli edifici scolastici vengono studiati dal punto di vista dell'impianto architettonico, della collocazione nel tessuto urbano, delle decorazioni, del significato simbolico che assumono in relazione alla topografia e alla toponomastica. Il metodo di studio si basa sull'interpretazione degli spazi e dei luoghi come oggetti educativi incidenti sull'immaginario collettivo. Le fonti utilizzate: 1) documenti d'archivio (Archivio Capitolino) relativi ai progetti e alle relazioni dei tecnici; 2) documenti giuridici: leggi, provvedimenti, circolari, relazioni ministeriali; 3) pubblicistica che documenta il formarsi di un'opinione pubblica rispetto all'importanza di dotare la Capitale di luoghi scolastici rappresentativi ed efficienti. Il lavoro mette in evidenza tre principali tendenze storiche: 1) l'emergenza di affiancare alle leggi sull'obbligo scolastico (legge Casati, legge Coppino) una concreta iniziativa di architetture sociali collocate nei quartieri più poveri e bisognosi di Roma (Trastevere, Suburra) o in quelli di nuova costruzione per la borghesia in ascesa (Castro Pretorio); 2) la contraddizione fra la retorica del pubblico luogo educativo e la scarsità di mezzi economici a disposizione dell'amministrazione comunale, quindi l'eterna insufficienza dei nuovi spazi della scuola; 3) la competizione con la contemporanea architettura scolastica privata religiosa sempre all'avanguardia rispetto a quella pubblica e laica.

Parole-chiave: Edilizia scolastica; Roma; Identità nazionale; Spazi educativi.

[α] Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre, Roma, Italia. lorenzo.cantatore@uniroma3.it

Resumen. *El objetivo de la investigación es identificar los edificios escolares de las primeras décadas de Roma Capital (finales siglo XIX - inicios siglo XX). Dichos edificios eran: 1) edificios acondicionados para uso de la escuela pública (exconventos, ex-viviendas privadas); 2) edificios de reciente construcción. Los edificios escolares son analizados según sus instalaciones arquitectónicas, localización urbana, decoraciones y su significado simbólico en relación con la topografía y a la toponimia. El estudio se basa en la interpretación de los espacios y de los lugares como objetos educativos extraordinariamente influyentes en la imaginación colectiva. Las fuentes utilizadas son: 1) documentos de archivo (Archivo Capitolino) como proyectos e informes técnicos; 2) documentos legales: leyes, disposiciones, boletines informativos, informes ministeriales; 3) bibliografía que documenta la opinión pública en relación a las necesidad de lugares reresentativos y eficaces para la Capital. Se destacan tres tendencias históricas: 1) la necesidad de complementar las leyes sobre la obligaión escolar (Ley casati, Ley Coppino) con iniciativas concretas de arquitecturas sociales en barrios más necesitados de Roma (Trastevere, Suburra) o en los de nueva construcción para la burguesía rica (Castro Pretorio); 2) la retórica contradictoria del lugar público educativo y la escasez de medios económicos a nivel municipal de la instrucción pública, y por ello, la falta de nuevos espacios escolares; 3) la competencia de la arquitectura escolar contemporánea religiosa de vanguardia, con la pública y laica.*

Palabras claves: *edificios escolares; Roma; identidad nacional; espacios educativos.*

Abstract. *Our research focuses on school buildings constructed in the first decade of Roma Capitale, between the end of the nineteenth and the beginning of twentieth century. The buildings belonged to two categories: 1) edifices readapted as schools (former convents and private dwellings); 2) newly built constructions. School buildings are studied considering their architectural layout, their location within the urban plan, their décor and their symbolic meaning in relation to topography and toponymy. The study method uses interpretation of spaces and places as educational objects that exert an extraordinary influence on the collective imagination. The sources used are: 1) archive documents (Archivio Capitolino) relating to projects and technical relations of architects and engineers; 2) legal documents: laws, measurements, bulletins, ministerial reports on school buildings; 3) publications that document the shaping of public opinion on the importance of endowing the capital with a number of representative and efficient educational sites. The work highlights three main historical trends: 1) the emergenc of laws supporting compulsory education (Casati law, Coppino law) and the social architectural initiatives undertaken in Rome's poorest and most deprived neighborhoods (Trastevere, Suburra) or in newly built ones for the ascending middle class (Castro Pretorio); 2) the contradiction between rhetoric*

regarding public educational sites and the scarcity of financial backing for the management of municipal public education and the subsequent, perennial lack of new schooling sites; 3) competition with contemporary religious school architecture, which in comparison with that of public and secular schools was always at the vanguard .

Keywords: *school buildings; Rome; national identity; educational spaces.*

UNA CAPITALE PEDAGOGICA

Il 3 luglio 1888 la regina Margherita di Savoia, consorte del re Umberto I, inaugurava la scuola a lei stessa dedicata nel popoloso e poverissimo rione di Trastevere. Per il Comune di Roma era un traguardo molto importante, segnava l'avvio di una campagna per l'edilizia scolastica pubblica che per molti anni era stata pressoché inesistente. Infatti nel 1871, quando Roma fu proclamata Capitale d'Italia, la condizione generale dell'edilizia scolastica (ad eccezione delle grandi e autorevoli istituzioni religiose), versava in condizioni molto precarie. L'idea di scuola pubblica e di istruzione primaria obbligatoria (come aveva stabilito la legge Casati del 1859 e come, di lì a poco, avrebbe ribadito con forza la legge Coppino del 1877) non era supportata, tanto a Roma quanto in molte altre località italiane, soprattutto del Sud, da un adeguato sistema di strutture edilizie costruite con l'apposito intento di fare scuola e di accogliere i bambini per favorirne un rapporto sereno e gioioso con l'istruzione e l'educazione. Molte scuole pubbliche erano per lo più ospitate in locali d'affitto originariamente concepiti come residenze private (appartamenti angusti, sporchi, privi di aria e di luce) o, nei casi più fortunati, furono collocate in spazi in ex conventi espropriati agli ordini religiosi soppressi. Una situazione intollerabile, sia per i disagi materiali che comportava ai danni delle scolaresche, sia per la scarsa affidabilità che la pubblica amministrazione dimostrava appoggiandosi ad istituzioni che invece era arrivato finalmente il tempo di contrastare. Dunque le condizioni generali delle architetture scolastiche in Roma Capitale si può dire che versassero in uno stato di emergenza che richiedeva urgenti provvedimenti legislativi ed interventi concreti, tanto nei vecchi rioni insalubri della città quanto nei nuovi quartieri destinati ad accogliere l'immigrazione legata all'insediamento della Capitale, l'apparato dei ministeri con tutti i suoi ceti impiegatizi. Per gli amministratori comunali si trattava in effetti di far fronte a un'emergenza sociale ma anche a un'emergenza ideologica, occorreva

cioè, come ha sostenuto Carlo Aymonino,[1] che essi organizzassero al più presto un «uso della capitale conquistata per renderla una capitale nazionale» e quanto più possibile pedagogica. Alla forte impronta religiosa della tradizione culturale e scolastica romana, ora che la città era stata strappata al Papa, bisognava sostituire un apparato di servizi pubblici che esprimessero la pari autorevolezza del governo laico. Ciò doveva avvenire a cominciare dalle architetture destinate ad accogliere la scuola, ovvero quell'istituzione dedicata, più di tutte le altre, alla diffusione degli ideali patriottici, risorgimentali, unitari, laici. Soprattutto gli spazi destinati ad accogliere le pratiche educative dovevano esprimere quella ricerca di identità e di omogeneità che era fondamentale per «fare gli italiani».[2] Per gli edifici pubblici occorreva uno stile architettonico che esprimesse rigore e sobrietà ma che recasse anche tracce visibili dell'alta tradizione architettonica italiana. In questo senso la sorte dei bambini di Roma non fu diversa da quella dei bambini di Milano o di Palermo che furono chiamati a rinunciare ai dialetti per apprendere la lingua nazionale, fiorentina o toscana, trecentesca o cinquecentesca che fosse. Analogamente, dall'oggi al domani, i bambini italiani vennero raccolti in architetture che standardizzavano su tutto il territorio nazionale lo stile di quel medesimo modello linguistico del centro Italia e di un'epoca ben precisa: la Toscana fra Medioevo e Rinascimento. In questo disegno era chiaro «l'obiettivo di tenere insieme le diverse componenti nazionali, cercando di rimuovere le caratteristiche specifiche delle singole regioni».[3]

NORME E ISTRUZIONI DI STATO

Per evitare questo livellamento stilistico nazionale, a poco erano servite le raccomandazioni di Francesco Bongioannini, ispettore scolastico e poi provveditore agli studi di Torino, tra i primi a porre il problema di

---

[1] Carlo Aymonino, «Introduzione», in *Roma capitale 1870-1911: architettura e urbanistica. Uso e trasformazione della città storica* (Venezia: Marsilio, 1984), 9.

[2] Cfr. *Fare gli italiani: scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, ed. Simonetta Soldani e Gabriele Turi (Bologna: Il Mulino, 1993); Bruno Tobia, *Una patria per gli italiani: spazi, itinerari, monumenti nell'Italia unita, 1870-1900* (Roma-Bari: Laterza, 1991).

[3] Mauro Mugnai, *Il progetto della scuola in Italia: testi e documenti dalle origini al Fascismo raccolti e commentati*, I. *Dalle origini al XVII secolo* (Firenze: CESIS, 1984), 8. Sull'argomento si può leggere anche Ferdinando Isabella, *L'edilizia scolastica in Italia: precedenti e prospettive* (Firenze: La Nuova Italia, 1965). Su Roma in particolare, una mappa delle istituzioni scolastiche dell'epoca si può trovare in Mario Casalini, *Le scuole di Roma* (Roma: Istituto editoriale di monografie illustrate di aziende, 1932).

stabilire regole per la costruzione dei pubblici edifici scolastici. Egli ragionò con una certa consapevolezza intorno alle varietà stilistiche regionali, polemizzando con i tipi di scuole pubblicati dal Ministero della pubblica istruzione nel 1869, poiché, sosteneva, «il concetto d'un edifizio modello destinato alle scuole non può essere stabilito in modo generale, così che convenga ad una località qualunque. È evidente che l'edifizio scolastico acconcio alle vette delle Alpi non sarà mai bene adatto alla pianura della Sicilia».[4]

Quando il ministro della Pubblica istruzione Francesco De Sanctis fece approvare la legge n. 4460 del 18 luglio 1878, con cui lo Stato italiano si impegnava a distribuire mutui a tassi agevolati ai comuni (cui le leggi Casati e Coppino avevano affidato l'amministrazione dell'istruzione primaria)[5] per la ristrutturazione o l'edificazione ex-novo di edifici scolastici, lo stesso Bongioannini si affrettò a pubblicare le sue idee e proposte, ribadendo l'opportunità di tutelare la tradizione dei luoghi e l'estro personale dei progettisti:

> Attualmente noi, nello studiare la composizione dei nostri edifizi, per lo più partiamo da forme complesse preconcette […]. Ed adottiamo una decorazione per cui usiamo fingere in istucco o in malta i bugnati sulle pareti, gli stipiti, gli architravi, gli ornati, i sovraornati delle porte e delle finestre, le cornici di decorazione e di coronamento, ecc., come se si trattasse veramente di lavorare elementi di costruzione. Onde abbondiamo di lavorazioni, che non hanno affatto motivo di esistere per la tecnica e spesso ne hanno poco, per non dire punto per l'arte. […] E in tutte queste costruzioni rappresentiamo sempre un'architettura di finzione,

[4] Francesco Bongioannini, «Gli edifizi per le scuole primarie», *Giornale del R. Museo d'istruzione e di educazione*, 8 (1876): 225. Fra l'altro l'autore faceva riferimento ai «tipi di scuole pubblicati dal nostro Ministero (agosto 1869)» (229, nota 1). Va inoltre ricordato che, nel 1876, il Museo d'istruzione e di educazione, fondato a Roma dal ministro Ruggiero Bonghi nel 1874, costituì una commissione tecnica per esaminare la questione degli edifici scolastici e per analizzare progetti e proposte.

[5] Con la legge Coppino (1877) si creò una sorta di monopolio, da parte degli uffici tecnici comunali, nella progettazione degli edifici scolastici. In questo modo si escluse, lungo tutti i primi decenni postunitari, la collaborazione di liberi professionisti a queste imprese e, quindi, la possibilità di personalizzare le indicazioni normative ministeriali. Ciò accadde un po' in tutta Italia, ad eccezione dei celebri interventi di Camillo Boito alla Reggia Carrarese di Padova e in via Galvani a Milano (anni Ottanta), e di alcuni comuni minori che, per mancanza di personale specializzato, dovettero ricorrere a liberi professionisti esterni (cfr. Marcello Daprà, «La fondazione dell'edilizia scolastica», II, *Edilizia scolastica e culturale*, 2-3 (1986): 120.

> che non significa nulla, per mezzo della quale tentiamo di mascherare la povertà dei nostri concetti con facciate obbligate e compassate.[6]

Intanto anche l'amministrazione centrale si preparava, con grande ritardo, a redigere documenti per regolamentare la progettazione dei nuovi edifici scolastici.[7] Infatti, nel periodo che abbiamo preso in esame, il Ministero della Pubblica Istruzione emanò regolamenti, norme e istruzioni in tre tappe, a distanza di dodici anni l'una dall'altra: 1888, 1900, 1912. Sulla traccia di quanto il Comune di Torino aveva stabilito alla fine degli anni Settanta,[8] il regio decreto n. 5808 dell'11 novembre 1888 approva finalmente il primo *Regolamento ed istruzioni tecnico-igieniche per la esecuzione della legge 8 luglio 1888 sugli edifici scolastici*. Se in parte è vero che «l'uscita delle norme determinò un qualche miglioramento delle condizioni della edilizia scolastica nel senso che gli enormi edifici, "i casermoni", furono via via abbandonati»,[9] è anche vero che la rigidità della scuola a blocco teorizzata in quelle prescrizioni determinò un tale livellamento del gusto e delle esigenze, una tale repressione delle tendenze dei singoli progettisti, che il prodotto finale, ovvero «una composizione unilineare aperta che succede a quella più tradizionale delle composizioni

---

[6] Francesco Bongioannini, *Gli edifizi per le scuole primarie* (Roma: Tip. Artero e C., 1879), 7-8.

[7] La legge Casati del 1859 si era infatti limitata a disporre che era «a carico dei comuni lo stabilimento e la conservazione delle scuole» elementari, mentre il regolamento del 15 settembre 1860 aveva genericamente indicato «le qualità indispensabili ad ogni edificio scolastico»: aria, luce, luoghi tranquilli e decenti, separazione di spazi fra maschi e femmine, aree per la ricreazione (sala o tettoia) e per la ginnastica (cortile). «Gli edifizi per le scuole», *Giornale del R. Museo d'istruzione e di educazione*, 4 (1876): 100.

[8] Cfr. le *Norme per la costruzione e l'arredamento degli edifizi delle scuole elementari* del Comune di Torino pubblicate in Mario Daprà, «La fondazione dell'edilizia scolastica», I, *Edilizia scolastica e culturale*, 1 (1986): 92-96. Di fatto è Torino la città dove per la prima volta l'ufficio tecnico comunale, nell'ambito di un vivace dibattito fra igienisti, architetti e ingegneri, comincia a teorizzare e a provvedere concretamente al problema dell'edilizia scolastica. La prima nuova scuola elementare viene costruita in corso Oporto, in luogo della ex casa Vietti, completamente ristrutturata e arricchita di una nuova facciata dalle «linee risorgimentali» con «partito architettonico a trifore e a pentafore»; le «austere connotazioni architettoniche in stile ottocento» saranno poi codificate nell'edificio scolastico di Borgonuovo (1875) il cui modello sarà riprodotto in tutte le scuole torinesi dell'ultimo venticinquennio del secolo (Daprà, «La fondazione dell'edilizia scolastica», I, 86, 90). Erano funzionari del Comune di Torino anche Tommaso Prinetti e Alberto Girola, autori del contributo *Sulla costruzione di fabbricati per le scuole elementari* (Roma: Tipografia del Genio Civile, 1887).

[9] Marcello Pazzaglini, «La scuola a blocco: aspetti storici e problemi di riuso», *Edilizia scolastica*, 13-14 (1980): 77.

chiuse e semichiuse»,[10] aveva comunque caratteri non dissimili da quelli della caserma o della prigione o dell'ospedale. In particolare, come sostiene Pazzaglini, «la scuola di città doveva inserirsi nella logica del blocco urbano ottocentesco» e, «anche se non detto espressamente dalle norme si ricava che la disposizione planimetrica del corpo di fabbrica doveva essere preferibilmente ad U o ad L».[11]

Ma leggiamo i passi fondamentali, riportati da Daprà, dei tredici articoli che compongono la normativa del 1888. L'art. 4 si sofferma sulle caratteristiche architettoniche e sulle funzioni sociali del fabbricato:

> L'edificio della scuola deve essere di solida costruzione, d'aspetto semplice ed elegante, tale da elevare l'animo e ingentilire il gusto della scolaresca. I materiali di costruzione devono essere di ottima qualità fra quelli che localmente sono più facili ad aversi; esclusi quelli di puro lusso o che si debbono trasportare con grave spesa, se non siano assolutamente richiesti per ragione di solidità o di salubrità dell'edificio. L'edificio deve servire unicamente per la scuola. Solo nei comuni rurali può, per ragioni riconosciute di necessità economica, concedersi che comprenda anche l'alloggio pel maestro o per la maestra, o sale per uffici comunali.

Nell'art. 5 troviamo la descrizione degli ambienti indispensabili alla realizzazione di un asilo e di una scuola elementare moderni:

> Gli edifici per asili infantili devono comprendere: *a)* un ampio atrio per spogliatoio, se non vi sia all'uopo un locale apposito; *b)* una stanza per lavatoio e possibilmente un bagno a pioggia; *c)* ampie classi per tre sezioni di scuole miste, unite o distinte secondo il numero dei bambini accolti nell'asilo; *d)* grande sala per ricreazione ed esercizi in comune, distinta, se è possibile, dal refettorio; *e)* camera con uno o due piccoli letti per riposo di bambini indisposti; *f)* cortile e giardino; *g)* cucina; *h)* latrine. […] Per le scuole elementari urbane, dove il numero delle classi esige una direzione speciale, si aggiunga una stanza pel direttore, con sala d'aspetto, ed una stanza per gli insegnanti; inoltre, secondo

[10] Alfonso Acocella, «La tipologia "unilineare": modello dell'edilizia scolastica italiana a cavallo del 1900», *Edilizia scolastica e culturale*, 1 (1986): 97.

[11] Pazzaglini, «La scuola a blocco: aspetti storici e problemi di riuso», 77.

> l'importanza della scuola, si stabiliscano distinte sale per museo, lavori manuali e biblioteca, e possibilmente una gran sala per esami e riunioni; si destini un conveniente locale per il custode, esclusi gli alloggi per gli insegnanti.

Per quanto concerne la pianta e l'orientamento, l'art. 6 raccomanda che «la forma unilineare dell'edificio si preferisca sempre in caso di possibile scelta; si eviti, quanto si può, la disposizione a cortile chiuso. Nell'edificio, per le classi, si prescelga di regola, l'esposizione sud o sud-est. […] La palestra ginnastica è meglio sia separata dall'edificio scolastico». E poi, con l'art. 7, si entrava nell'aula:

> Il piano della classe deve essere rettangolare. Il tavolino dell'insegnante sia collocato presso ad una delle pareti minori. Le classi degli asili infantili non debbono, in massima, contenere oltre 60 bambini. Le classi delle scuole elementari non oltre 50 allievi. […] Le pareti della classe siano preferibilmente di colore grigio o azzurrognolo, o bianco, e senza tappezzerie, e abbiano uno zoccolo di pietra od altro materiale suscettibile di lavatura alto m 1,50. Il pavimento sia in legno, in cemento, in asfalto e simili […].

Per le finestre l'art. 8 vuole che

> Da qualunque punto del piano superiore dei banchi della classe si possa tirare una visuale, che, attraversando la corrispondente finestra laterale, si protenda direttamente verso il cielo. Le finestre devono essere disposte in modo che gli allievi, seduti ai banchi, ricevano luce sufficiente dal lato sinistro, non mai di fronte né di spalla. Le imposte delle finestre siano divise preferibilmente in due parti, una inferiore da aprirsi in senso verticale, e una superiore in senso orizzontale […]. Le tende di colore preferibilmente grigiastro.

Inoltre, sul modello degli edifici scolastici osservati in Belgio e in Svizzera, per igiene e protezione dai cattivi odori ogni aula doveva essere provvista di un vestibolo o spogliatoio:[12] «sarà sempre da preferirsi la

[12] Era un'accortezza igienica, quella degli spogliatoi, che per la prima volta fu osservata negli edifici scolastici in Belgio e in Svizzera (cfr. Acocella, «La tipologia "unilineare": modello dell'edilizia scolastica italiana a cavallo del 1900», 99) e che le norme italiane del 1888 accolsero. Anche gli igienisti

disposizione di vani speciali pel deposito delle vesti, separati per classi, e aventi ciascuno una bocca d'acqua per bevanda e per lavatoio» (art. 10). Infine, per i bagni c'era l'art. 13: «le latrine si pongano di regola a nord dell'edificio […]. Dov'è possibile, vi sia una latrina per ogni classe. […] Si escluda assolutamente il sistema così detto *alla turca*».[13]

Al di là delle caratteristiche tipicamente tecniche, è evidente che dietro la dichiarata esigenza di semplicità, di sobrietà e compostezza «grigio-azzurrognola», si nascondeva il desiderio di creare nel pubblico della scuola una costante solidità di riferimenti strutturali e decorativi, densi di allusioni morali, e di sottintesi effetti emotivi, che assecondasse in una sorta di climax ascendente il percorso casa-scuola-Stato. È infatti palese la tendenza dell'edificio scolastico «verso l'edilizia comune residenziale»,[14] siamo cioè di fronte a «una tipologia […] che non presenta caratteri distintivi nel contesto urbano. La scuola ripropone le caratteristiche formali e distributive della casa d'abitazione di quello stesso periodo», pur echeggiando talvolta le forme degli antichi luoghi d'istruzione, «i conventi, le "case religiose" e le "case patrizie" private».[15] Tuttavia va riscontrato che, come vedremo meglio parlando dell'edilizia scolastica romana, «rimangono riconoscibili alcuni elementi: il ritmo trinato delle finestre (quelle corrispondenti alle aule), la dimensione delle finestre e l'altezza del piano, ambedue maggiori di quella delle residenze», così come «tracce di monumentalità rimangono nella forma delle finestre (frequente è l'uso di finestre serliane) ed in alcuni particolari decorativi», mentre, nella maggior parte dei casi, «non è rintracciabile […] l'effetto del rinnovamento linguistico dell'art nouveau».[16] Nel 1890, a conferma di questa uniformità di caratteri fra edilizia civile e pubblica, e della scarsa specializzazione italiana nell'architettura specificamente scolastica, di solito affidata agli uffici tecnici comunali, interveniva il

italiani «attribuivano molta importanza alla possibilità di disporre di appositi spazi isolabili in cui riporre abiti, non sempre olezzanti specie se bagnati di pioggia» (Mario Daprà, «La fondazione dell'edilizia scolastica», III, *Edilizia scolastica e culturale*, 5 (1987): 67.

[13] Tutte le citazioni delle *Istruzioni* del 1888 sono tratte da Daprà, «La fondazione dell'edilizia scolastica», II, 130-133.

[14] Pazzaglini, «La scuola a blocco: aspetti storici e problemi di riuso», 79.

[15] Roberta Ciarnò, «Norme, tipi e contesto delle scuole costruite nel centro storico di Roma tra il 1870 e il 1940», *Edilizia scolastica*, 11-12 (1979): 6.

[16] Pazzaglini, «La scuola a blocco: aspetti storici e problemi di riuso», 79.

ministro Paolo Boselli: «si tratta di creare in Italia un nuovo genere di architettura: l'architettura scolastica, che in altri paesi […] è già tanto progredita».[17]

Il 15 novembre 1900 il ministro della Pubblica Istruzione Nicolò Gallo, tenuto conto «dell'esperienza di dodici anni, la quale ha dimostrato la poca praticità o la difficoltà di applicazione di alcune delle vecchie istruzioni, e per colmare le numerose lacune, che in quelle si riscontravano», elabora nuove *Istruzioni intorno alla compilazione dei progetti per la costruzione degli edifizi scolastici*. In 18 articoli vi si ribadiscono i precedenti punti di vista con lievi tagli ed aggiunte, e con maggiori approfondimenti nelle parti riguardanti la palestra (in quegli anni ferve il dibattito sull'obbligo dell'educazione fisica nella scuola), le latrine e le acque: Ora nell'edificio scolastico compare «un atrio dove possano attendere le persone che accompagnano gli alunni» e, se necessario, ci sono un refettorio e una cucina. Gli alunni per aula sono diventati 70 negli asili e 60 nelle classi delle elementari; la funzione precedentemente affidata gli spogliatoi ora passa ai corridoi; luce ed aria debbono filtrare direttamente in tutti gli ambienti e i cortili e occorre che i cortili abbiano almeno un lato aperto:

> L'edificio scolastico deve essere di regola, in ogni sua parte, a corpo doppio di fabbrica, costituito cioè di due file soltanto di ambienti, in modo che essi abbiano illuminazione e aereazione diretta dall'esterno. Dovrà evitarsi, possibilmente, che i vari corpi di fabbrica racchiudano il cortile da ogni lato. Quando non si potesse evitare il cortile chiuso, il lato minore di esso non deve essere lungo meno di 12 metri.

Il più igienico bagno a doccia viene installato anche nelle elementari, mentre negli asili entrano le «vasche per immersione». Gli angoli tra soffitti, pareti e pavimenti devono essere arrotondati per facilitare la pulizia, le pareti delle aule non sono più «azzurrognole» ma «grigiastre»; le scale «dovranno avere il poggiamano di legno guarnito superiormente di bottoni di ferro sporgenti. Distanti un metro circa l'uno dall'altro» per evitare il pericoloso gioco dello scivolo da parte dei bambini. Quindi, per l'estetica, si prescrive sempre maggiore austerità: «L'edifizio scolastico

[17] Mugnai, *Il progetto della scuola in Italia*, 55.

deve essere costruito con le buone norme dell'arte, adoperando i migliori materiali locali. Così dall'esterno, come dall'interno del fabbricato, deve essere bandita qualunque decorazione, che non sia strettamente necessaria per dargli aspetto conveniente all'alto ufficio cui è destinato; ma soprattutto si cerchi la massima semplicità».[18] Questi, in sintesi, i nuovi doveri dell'architetto-educatore che, rispetto al 1888, è ora invitato a osservare una maggiore economia dei coefficienti (stesse superfici di aule con maggior numero di alunni, riduzione dell'altezza delle aule, eliminazione degli spogliatoi, corridoi più stretti ecc.).

Con il passaggio di secolo, il governo accentua il controllo sull'istruzione in generale e sull'edilizia scolastica in particolare. Si promuovono due inchieste, nel 1906 ad opera di Alessandro Lustig, nel 1907-1908 ad opera di Camillo Corradini, direttore generale dell'istruzione primaria e popolare. I risultati del capillare lavoro diretto da Corradini vengono pubblicati in tre grandi volumi nel 1910. Il quadro disastroso già evidenziato da Lustig (carenza di locali e mancato rispetto delle più elementari norme igieniche) è qui confermato da una serie di relazioni e di tavole sinottiche ricche di dati e informazioni. La seconda parte della pubblicazione è interamente dedicata a *La casa della scuola*, una formula con la quale Corradini intende sottolineare il legame e la corrispondenza che devono esistere fra questi due luoghi così importanti nella formazione di uomini e donne. Insieme alla denuncia dei disservizi, l'inchiesta presenta un decalogo su «come fabbricare edifici» seguito da ottanta esempi di piante-tipo (ad L e ad U); va peraltro osservato che la mancata proposta di tipi per i prospetti rappresenta un'indubbia concessione alla libertà dei singoli progettisti. Per questo motivo, la ribadita necessità di «assicurare quella unità di criteri direttivi e quella uniformità nei caratteri essenziali dei fabbricati scolastici» va letta come una prescrizione di contenuto (quantità e tipologie di locali e servizi) piuttosto che di caratteristiche formali ed estetiche (aspetto della facciata, decorazioni ecc.). Di fatto i princìpi elencati sono i medesimi delle ultime *Istruzioni* ministeriali. L'aula è sempre «grigiastra», mentre una novità è rappresentata dal disegno delle finestre, non più ad arco ma rettangolari: «La miglior forma delle finestre è la rettangolare e da evitarsi è la gotica, poiché con questa si diminuisce la luce che proviene dall'alto e che è la più

[18] «Istruzioni intorno alla compilazione dei progetti per la costruzione degli edifizi scolastici», *Bollettino ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione*, 28 (1901): 145-167.

efficace».[19] Il suggerimento è subito riproposto nelle nuove *Istruzioni intorno alla compilazione dei progetti per la costruzione degli edifici scolastici*, pubblicate nel 1912: le finestre «siano rettangolari e non terminate in alto ad arco e ciò per avere una più regolare ed abbondante illuminazione delle aule». Per il resto, pochissime le differenze dalle precedenti *Istruzioni* di Gallo, tanto che le allegate *Norme d'indole generale* tornano a raccomandare che «l'edificio della scuola deve essere di solida costruzione e di aspetto semplice ed elegante, tale da elevare l'animo e da ingentilire il gusto della scolaresca», un obbiettivo ancora dipinto su sfondi «grigiastri».[20] Contemporaneamente, a ribadire quell'uniformità di stile sulla quale Corradini si era mantenuto vago e a conferma del fatto che «il "tipo" si impone non per valore intrinseco, ma perché proviene dall'autorità ministeriale»,[21] interviene l'architetto Angelo Guazzaroni che nel 1913 dà alle stampe una raccolta di modelli di architetture scolastiche, preceduta da questa dichiarazione d'intenti:

> I progetti che raccogliamo rispondono alle norme legislative diuturnamente studiate ed applicate. Essi sono semplici nella disposizione planimetrica, organici, decorosi e nello stesso tempo sobrii e modesti nel loro aspetto esteriore. […] L'edifizio scolastico è fra quelli che meno possono subire l'influenza delle condizioni tradizionali e climatiche per le quali è così varia l'Italia. Le esigenze igieniche sono determinate dalla importanza numerica delle classi, e questa a sua volta è necessariamente in rapporto colle esigenze didattiche, epperò le proporzioni delle aule e dei corridoi, la loro illuminazione, la loro disposizione possono variare entro limiti ristretti. L'aspetto esterno dovendo riflettere naturalmente la disposizione interna, lascia un margine limitato alla introduzione di elementi decorativi caratteristici delle varie regioni. Sostanzialmente i tipi si possono adattare quindi a qualsiasi località.[22]

---

[19] Ministero della Pubblica Istruzione, Direzione generale dell'istruzione primaria e popolare, *L'istruzione primaria e popolare in Italia con speciale riguardo all'anno scolastico 1907-1908*, I. *Relazione presentata a S. E. il ministro della Pubblica Istruzione dal direttore generale per la istruzione primaria e popolare dott. Camillo Corradini* (Roma: Tip. Operaia romana cooperativa, 1910), 157, 200, 211.

[20] Istruzioni intorno alla compilazione dei progetti per la costruzione degli edifici scolastici, *Bollettino ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione*, 39 (1912): 1377-1408.

[21] Ciarnò, «Norme, tipi e contesto delle scuole costruite nel centro storico di Roma tra il 1870 e il 1940», 8.

[22] Angelo Guazzaroni, *Progetti di edifici scolastici: 60 tavole* (Torino: C. Crudo & C. società italiana di edizioni artistiche, [1913]).

Queste idee dissentivano dagli esperimenti di architetture indigene (legate alle tradizioni e alle necessità locali, regionali, territoriali) condotti dall'artista Duilio Cambellotti nelle scuole dell'Agro Romano, e dai programmi della Associazione artistica nazionale, presieduta dallo storico dell'arte Adolfo Venturi e fautrice di un innovativo programma per la diffusione dell'arte nelle scuole e per la loro varietà decorativa. Emidio Agostinoni, educatore e attivista nell'ambito della lotta contro l'analfabetismo, sosteneva infatti che:

Un brutto edificio costa generalmente non meno del bello, specialmente quando, come nel nostro caso, la bellezza è confinata nella semplice armonia delle linee, subordinata alle necessità peculiari della costruzione per uso scolastico. Né la monotonia (la ripetizione servile dello stesso modello in ogni regione d'Italia) può considerarsi come fonte sicura di risparmio. Occorre levar subito la voce. In ogni città e in ogni borgo d'Italia è diventato troppo facile il riconoscere l'edificio scolastico, quell'enorme fabbricato grigio, un po' caserma, un po' ospedale. Ebbene, contro il comodo sistema della cattiva copia che dilaga, bisogna reagire energicamente. Bisogna persuadere i nostri architetti e i nostri ingegneri della necessità di ricordare, specialmente per la scuola, quella meravigliosa tradizione, che donò armonia originale e bellezza singolare ad ogni centro di vita italiana. Nel disegnare e nell'eseguire le facciate dei nuovi edifici non si dovranno mai dimenticare i motivi dominanti dell'arte regionale, il materiale caratteristico delle costruzioni locali![23]

Questo indirizzo educativo, che coniugava mirabilmente arte, architettura e scuola, ebbe in Italia il suo più alto teorico e rappresentante in Alessandro Marcucci. Apostolo dell'educazione popolare e animatore per anni dell'Ente Scuole per i Contadini dell'Agro Romano e Pontino, Marcucci aveva maturato le sue considerazioni proprio a contatto con i monocordi edifici scolastici che il Comune di Roma aveva costruito tra la fine dell'Ottocento e i primi anni del Novecento e che pure erano stati una grande conquista per il consolidamento del sistema scolastico pubblico, sia sul piano igienico sia sul piano della rappresentatività simbolica, nel bene e nel male, della pedagogia di Stato: «Mai, come dopo aver assistito ad una piccola festa scolastica in una scuola elementare di Roma, sentii la grande utilità, la necessità quasi, di una intima

[23] E[midio] A[gostinoni], «Per l'arte nella scuola», La Cultura popolare, 2 (1912): 498.

comunione spirituale fra il maestro e l'artista e vidi così strettamente associata la funzione estetica a quella educativa della scuola. E sì che la festa si svolgeva in un grande fabbricato moderno, ben areato, con un vasto e nudo cortile nel mezzo, con aule ampie – fin troppo – illuminate da finestroni da opificio, ad arco a tutto sesto, senza imposte e chiuse da vetri opachi, fissi a telai di ferro. Ma quella scuola, col suo ordine gelido, con la umidità giallastra delle pareti tinte a vernice fino ad altezza d'uomo, con la sua nettezza frettolosa e svogliata, che lasciava vagare per le aule e pei corridoi un certo tanfo di vernice, di potassa, di segatura e di… respirazione umana, era tuttavia qualchecosa fra il refettorio, l'ospitale e la prigione. Onde meglio che mai compresi quel rifluir di gioia che inebria i fanciulli, allorché escono di scuola e rientrano nella via; la quale, con tutti i suoi orrori, le sue insidie, le sue lordure, ha pur sempre il suo libero cielo, i suoi gridi, i suoi uccelli, il suo moto, la sua vita molteplice e infinita; e formai il proposito di chiamare, con la mia debole voce, ad abitare prima d'ogni altro, nella casa della scuola, l'Arte».[24]

UNA FORTEZZA IN CUI RINCHIUDERE E ISOLARE I RAGAZZI

Evidentemente l'appiattimento della prassi architettonica su inderogabili schemi precostituiti e l'assenza della benché minima contaminazione fra arte e architettura, aveva trovato Roma, fin dagli anni Settanta dell'Ottocento, particolarmente ben disposta, con la sua fretta di acquisire caratteri stilistici nazionali, al di sopra delle singole peculiarità territoriali. Nella Capitale le «esigenze igieniche» si confondono facilmente con le esigenze di rappresentatività e di identità unitaria che, qui più che altrove, la popolazione deve sentire entrando in un pubblico edificio, a cominciare dalla scuola. Nonostante tutto, la scolarizzazione popolare pubblica, nei primi anni di Roma Capitale, crebbe a buon ritmo. Ma era quanto meno contraddittorio che lo Stato laico dovesse appoggiarsi a vecchi edifici della Chiesa per istruire e educare il popolo. Nel 1874 il sindaco Luigi Pianciani valutò con preoccupazione l'eccesso di spesa dovuto agli affitti dei locali per fare scuola e stimò più conveniente e

[24] Alessandro Marcucci, *La decorazione della scuola: a proposito della prima scuola decorata nell'Agro Romano*, «La Cultura popolare», 2 (1912): 633. Su Marcucci cfr. Giovanna Alatri, *Una vita per educare, tra arte e socialità: Alessandro Marcucci (1876-1968)* (Milano: Unicopli, 2006).

salubre costruire nuovi edifici di proprietà comunale poiché quelli esistenti «sono tuguri ed è da ammirarsi il retto sentire della nostra cittadinanza che le rende tanto frequentate a confronto di quelle dirette dai nostri competitori, collocate principalmente in ottimi edifici […]. Io vorrei che avessimo in ognuno degli antichi rioni, locali destinati esclusivamente alle scuole, divisi in due compartimenti separati pei due sessi, adattati all'uso scolastico secondo le regole che la scienza pedagogica ha dettato. […] otto grandi edifici per uso di scuole, fatti a distanza ben calcolata su tutta la città, ritengo basterebbero al bisogno». In modo analogo si ragionò per gli asili d'infanzia che erano tenuti separati dalle scuole elementari, in locali d'affitto altrettanto fatiscenti: «vedi ammassati in una stanza fanciulletti: chi piange, chi strepita, chi sta penzolone raccomandato ad un nastro, quegli giace nel letto, altri dorme sdraiato in terra, altri mangia e che so io».[25]

In questo contesto, nel 1878 il consiglio comunale approvò la costruzione del primo edificio scolastico in via dell'Esquilino, all'angolo con via Daniele Manin, oggi liceo classico «Pilo Albertelli» e scuola media «Daniele Manin». Con i suoi quattro piani e cinque accessi (tre su via dell'Esquilino, uno su via Manin, uno su via Farini), il fabbricato ospitò insieme le scuole elementari maschili e femminili e il liceo classico «Umberto I». Il Comune di Roma inaugurava così un programma di edilizia scolastica prendendo le mosse dalla nuova:

> Regione Esquilina, dove le difficoltà di adattare le case di privata abitazione ad uso di scuola, grandissima sempre in ogni parte della città, è fatta anche maggiore per le recenti fabbriche destinate solo ad uso di famiglia, poste su vie non lastricate; per la esiguità degli appartamenti mal congiunti da freddi pianerottoli; per la poca capacità delle stanze; ragioni tutte, che escludono ogni possibilità di trovarne facilmente adattabili a pubblico uso.[26]

---

[25] Luigi Volpicelli, *Storia della scuola elementare a Roma dopo l'Unità* (L'Aquila: Ferri, 1981), 56-57, 60.

[26] Oreste Tommasini, *Relazione sull'andamento delle scuole elementari del Comune di Roma* (Roma: Tip. Bencini, 1986), xi. Forse a causa dei tempi brevi in cui venne realizzato, questo edificio scolastico necessitò presto di lavori di miglioramento e di consolidamento: «Le condizioni generali di questa scuola importantissima sono discrete, ma è scarso il numero dei cessi che è di quattro soltanto, ed è pure poca l'acqua destinata al suo servizio. Sarebbe desiderabile che l'ingresso principale fosse meglio sistemato. Ha una parte di ambulacri di passaggio da un braccio all'altro del fabbricato che è infelicissima. Quindi è opportuno che questa scuola si provveda per un ingrandimento e per una

Quel nuovo edificio di proprietà comunale –fieramente ostentata dal simbolo della città di Roma, la lupa che allatta i gemelli Romolo e Remo, che riempie la lunetta sul portone d'accesso lungo via dell'Esquilino–, dal disegno semplice, con finestre ad arco su pareti bugnate al piano terreno e rettangolari agli altri piani, provvisto del quantitativo minimo ma irrinunciabile di cornici, mensole e bugne ereditato dalla grammatica architettonica del Rinascimento romano, si armonizzava diligentemente, per forma e dimensioni, ai circostanti palazzi residenziali della nuova borghesia capitolina.

Questo edificio scolastico non segnò positivamente il vissuto educativo di un illustre intellettuale e pedagogista del Novecento, Luigi Volpicelli. Nelle parole del suo ricordo è possibile cogliere l'importanza del rapporto fra la scuola come istituzione e la scuola come spazio fisico della formazione:

> L'edificio scolastico si riprospetta nella fantasia corrotta degli educatori e degli architetti come una torre d'avorio, una fortezza in cui rinchiudere e isolare i ragazzi, separarli e difenderli dal mondo esterno a mezzo di mura, di cancellate, e perché no? Di reti alle finestre. Quasi non v'è scuola nel centro urbano di Roma che non si presenti a questo modo, in una successione senza scampo di scale, corridoi, aule. Latrine. Il primo edificio scolastico costruito dal Comune di Roma, intorno al 1880, non ebbe e non ha aula magna, né palestra. La vita della scuola era intesa solo nell'interno della classe, come nudo rapporto maestro-scolaro, con la cattedra che si eleva sulla pedana perché l'insegnante possa ben vedere e controllare ogni ragazzo secondo una concezione educativa puntualmente controriformistica e gesuitica. Debbo aggiungere che questa prima scuola romana, tutta maestosa e severa all'esterno, secondo i presuntuosi precetti dell'architettura coeva, per cui non si trattava che di rifare con calce e mattoni le marmoree ricostruzioni del Rinascimento e del Barocco, all'interno scavò le classi per i più piccini nl seminterrato. Vi fui prigioniero per tutti gli anni del ginnasio inferiore. La luce filtra

migliore distribuzione, conciliando meglio le esigenze dei servizi dei vari istituti scolastici che in questo momento sono stabiliti in quel palazzo comunale», Tommasini, *Relazione sull'andamento delle scuole elementari del Comune di Roma*, lxx.

> stenta da vetrate protette da reti sporche di tele di ragno e di polvere, e umilia il cuore e l'affetto, prima ancora che il pensiero e l'intelligenza. Non v'ha dubbio: l'edilizia scolastica dell'800 fu peggiore di quella della controriforma, ché il Collegio Romano e la Sapienza ebbero, almeno, le aule aperte su chiostri e su ampi cortili, consentendo sia la aereazione degli ambienti, sia il respiro all'aperto dei giovani durante i riposi dell'insegnamento.[27]

Nel 1884 analoghe finestre rettangolari andavano a ritmare la sobria facciata della nuova scuola elementare del rione Campo Marzio, in via Gesù e Maria. L'istituto, che nel 1903 sarà battezzato con il nome di «Emanuele Ruspoli» (in ricordo del sindaco di Roma, il cui busto in bronzo ancora accoglie i bambini che entrano nella scuola), fu edificato dal Comune su di un'area adiacente al convento di Gesù e Maria.

Nella politica del nuovo assessore alla Pubblica Istruzione Oreste Tommasini (1885-1889), la questione degli edifici scolastici assunse un'importanza centrale, con esiti finalmente significativi. Fu nominata una commissione ispettiva il cui lavoro portò alla luce gli ennesimi bilanci tragici. Tommasini stese una relazione di straordinario interesse, che costituì il punto di partenza del piano di realizzazione di una moderna edilizia scolastica in Roma Capitale.

> Quando del resto ci si accinse a rimediare almeno ad alcuni degli sconci ravvisati, a cui era possibile di sovvenire con prontezza, quando si dispose che ai ventilatori, di cui tutte le scuole mancavano, si provvedesse subito; quando si volle che gli ambulacri e i cessi fossero ridotti in condizioni salubri, ci abbattemmo o in difficoltà ed ostacoli che accampavano i privati proprietari delle case ove erano collocate le scuole, ai quali non giovavano i lavori che il Comune si proponeva di compiere; o nell'impossibilità di adattare ad uso di edifici scolastici, ad uso di aule in cui fanciulli ed uomini possano ben congregarsi, quei monasteri e quei conventi de' quali il Municipio venne in possesso, dove i religiosi si proposero già di vivere in comune, ma segregati. Si confermò pertanto, nel condurre quei lavori, più salda la convinzione, che a volere che gli edifici scolastici soddisfacciano alle necessità

[27] Questa riflessione di Luigi Volpicelli è citata in Mugnai, *Il progetto della scuola in Italia*, 56-57.

> igieniche. Morali e pedagogiche, è necessario edificarne di sana pianta, e secondo le norme che consigliano l'esperienza e l'arte educativa.[28]

Per dar corso alla realizzazione delle nuove costruzioni, l'amministrazione comunale avrebbe fatto richiesta allo Stato degli appositi mutui e avrebbe ricavato altri fondi dalla vendita di vari complessi monastici assegnatigli dopo la soppressione delle corporazioni religiose.

Il traguardo della *Relazione* Tommasini fu il progetto della scuola elementare comunale «Regina Margherita» in Trastevere. Aveva certo anche un valore simbolico inaugurare il programma comunale per l'edilizia scolastica nella zona «ove si stivava la popolazione meno agiata»[29] di Roma, oltretutto su un'area già di proprietà ecclesiastica, il convento di Santa Cecilia. In origine la scuola doveva sorgere su un terreno individuato nei pressi dell'ospedale di San Gallicano, ipotesi scartata in seguito alla modificazione del tracciato viario per sistemare la nuova stazione ferroviaria di Trastevere. Poiché il Demanio aveva espropriato il convento di Santa Cecilia nel 1873, assegnandolo al Ministero della Pubblica Istruzione «perché servisse a' fini dell'istruzione medesima», il Comune, che già nel 1884 ne aveva chiesto una piccola porzione «per regolare il percorso di vie nuove»,[30] nel 1886, «dovendosi dall'amministrazione comunale di Roma provvedere con la massima urgenza alla costruzione degli edifici scolastici per i quali fu contratto un mutuo di £ 1.200.000 con la Cassa dei depositi e prestiti»,[31] «nuovamente si rivolse a S.E. il Ministro Coppino per conseguire che, senza pregiudicare i propositi dello Stato […] fosse ceduta un'altra zona di 3.700 mq d'area fabbricabile, ove il nuovo edificio scolastico destinato all'istruzione elementare sarebbe potuto sorgere in condizioni assai favorevoli. […] Una Sezione Tecnica per l'esecuzione del piano scolastico […] condusse a termine con studio assiduo e pronto i piani e i disegni […], facendo suo pro delle più recenti esperienze rispetto agli edifici di pubblica educazione, e tenendo

---

[28] Tommasini, *Relazione*, x.

[29] Tommasini, *Relazione*, xi.

[30] Tommasini, *Relazione*, xiii.

[31] «Atto di cessazione di un'area dell'ex monastero di S. Cecilia che il R. Demanio fa al Comune di Roma per la costruzione di un edificio scolastico», Archivio storico capitolino, Uff. V, div. III, tit. 9, b. 16.

ragione dei dettami della pratica pedagogica e dell'igiene, senza sacrificio delle corrette linee architettoniche, che le tradizioni italiane impongono di non neglegere. Escluso pertanto ogni ornamento superfluo, si cercò che anche l'esteriore della scuola parlasse come parla una madre all'animo del fanciullo, colla schietta semplicità dell'aspetto».[32]

Così Gabriele D'Ambrosio, ingegnere comunale, preparò in breve tempo, anche con i consigli di Bongioannini, un progetto ispirato alla «maggiore semplicità», rispettoso delle «migliori proporzioni artistiche» e privo di «qualsiasi ornato», al fine di ottenere quella «severità di carattere» per procurare «solo con l'armonia delle linee e delle proporzioni di soddisfare alle esigenze dell'estetica».[33]

L'idea di D'Ambrosio prevedeva un edificio di due piani (il terzo è frutto di una più recente sopraelevazione) con pianta ad U, prospetto principale (120 metri) sulla via della Madonna dell'Orto (ingresso maschile) e prospetti laterali sulla via di San Michele (ingresso femminile) e sulla via Anicia (giardino d'infanzia). Il quarto lato (cortili) confinava con il monastero di Santa Cecilia. Era il primo edificio scolastico romano che riuniva l'asilo e le scuole elementari, chiara espressione di una continuità pratica e ideale nella pubblica assistenza scolastica che, anche logisticamente, garantiva una opportuna sistematicità nella formazione del bambino, dalla prima infanzia fino a tutta la scuola dell'obbligo.

È in questo edificio che D'Ambrosio sperimenta l'idea della dinamica scala ellittica a doppia rampa, con balaustra lignea, il cui vano era coperto da un lucernario di ferro e vetro. La grande scala (oggi demolita) che, dagli ingressi su via di San Michele (oggi murati) conduceva al primo piano, era una reminiscenza borrominiana che D'Ambrosio avrebbe riproposto anche nelle altre scuole romane da lui disegnate, la «Enrico Pestalozzi» al Castro Pretorio e la «Vittorino da Feltre» al rione Monti. Questa scala «elicoidica»[34] può essere considerata come una vera e propria firma di D'Ambrosio, insieme ad altri caratteri distintivi dei

[32] Tommasini, *Relazione*, xiii-xiv.

[33] «Descrizione dell'opera», Archivio storico capitolino, Uff. V, div. III, tit. 9, b. 16.

[34] La definizione è dello stesso Gabriele D'Ambrosio in una lettera a Mario Moretti, capo dell'ufficio lavori pubblici del Comune di Roma, 2 novembre 1889, Archivio storico capitolino, Uff. V, div. III, tit. 9, b. 16.

prospetti. A cominciare dalle finestre ad arco con infissi di ferro (sembrerebbero quegli stessi infissi notati da Alessandro Marcucci nel brano citato più sopra) a tre sistemi di apertura: uno superiore a vasistas, semicircolare, che chiude l'arco (con il caratteristico disegno trilobato che ritroveremo nelle altre scuole appena citate e nell'asilo in piazza della Scala), un altro vasistas rettangolare immediatamente al di sotto del precedente, e due ante a bilico verticale che completano la finestra nella parte più bassa. Le finestre, raggruppate a tre a tre (ciascun gruppo corrisponde ad un'aula), sono separate da due pilastrini di travertino, con capitello dorico al piano terreno, poligonali e con capitello corinzio al primo piano. Quanto al resto, i prospetti sono avvolti da un bugnato liscio poco aggettante, da fasce e cornici in stucco. Uno zoccolo di travertino circonda l'intero edificio. I servizi e l'impianto di riscaldamento saranno realizzati sul modello delle scuole di Torino, sempre d'esempio in questo settore.[35]

L'8 settembre 1886 è pronto il capitolato con Angelo De Bonis, l'appaltatore che costruirà l'edificio, al quale, il 3 novembre successivo, l'ingegnere Mario Moretti, capo dell'ufficio V (edilità e lavori pubblici), divisione III (architettura) del Comune, consegna l'area.[36] Il 12 settembre 1888 l'edificio è pronto per il collaudo poiché i lavori sono già terminati in aprile,[37] tanto che il 3 luglio si può svolgere la cerimonia d'inaugurazione dell'edificio, alla presenza della regina Margherita di Savoia, dedicataria della scuola, e del ministro Boselli: «è il primo edificio scolastico

---

[35] Cfr. lettera del sindaco di Roma al sindaco di Torino, datata Roma, 24 ottobre 1886, Archivio storico capitolino, Uff. V, div. III, tit. 9, b. 16: «Interesso vivamente la cortesia della S.V. Ill.ma per aver i disegni e la descrizione del sistema dei cessi adottato in coteste scuole comunali, desiderando di farne accurato oggetto di studio ora che si dovranno costruire alcuni edifici scolastici in questa Capitale».

[36] Su Moretti si veda Bruno Regni, Marina Sennato, «Mario Moretti: ingegnere architetto», *Capitolium*, 1 (1976): 36-47. Moretti, già soprintendente alle scuole municipali, ricopriva l'importante incarico di ingegnere capo dell'ufficio tecnico del Comune di Roma. Per questo motivo la sua firma compare su tutti i progetti di edifici pubblici approvati dalla commissione edilizia nei decenni di cui ci stiamo occupando. L'ufficio tecnico ha infatti «come norma, a sottolineare la collegialità del suo operare, di presentare i suoi progetti firmati formalmente dall'ingegnere capo, in quel momento al vertice dell'ufficio», Daprà, *La fondazione dell'edilizia scolastica* II, 120. Questo fatto non sempre rende possibile l'attribuzione certa di molti progetti, firmati ma non concepiti dal Moretti.

[37] Lorenzo Cantatore, «Architetture per l'infanzia in Roma Capitale: i nuovi edifici del Comune 1878-1912», «*Trucci, trucci cavallucci…": l'infanzia a Roma tra Otto e Novecento* (Roma: Palombi, 2001), 105-106.

veramente degno di tal nome che è sorto in Roma»,[38] così la stampa commentava l'evento. I visitatori, entrando dall'ingresso principale sulla via della Madonna dell'Orto (sormontato, come gli altri due, dallo scudo capitolino ripreso dalla custodia dell'urna di Agrippina conservata in Campidoglio,[39] percorrevano un breve andito per giungere in un piccolo vano d'ingresso che, coperto da una bassa cupola, si trova al centro del lungo corridoio con volta a botte che corre parallelo all'asse stradale. Ma, prima di accedere al corridoio, un'epigrafe ricordava all'umile popolo di Trastevere l'importanza del luogo e degli attori che l'avevano voluto:

PRO-SINDACO DI ROMA
IL DUCA LEOPOLDO TORLONIA
ASSESSORE PER LA PUBBLICA ISTRUZIONE
ORESTE TOMMASINI
A DI V DICEMBRE MCDDDLXXXVI
LA DUCHESSA ELEONORA TORLONIA DI BELMONTE
POSE LA PRIMA PIETRA
DI QUESTO EDIFICIO SCOLASTICO
CHE VENNE CONDOTTO A FINE
IL XXX APRILE MDCCCLXXXVIII
INTITOLANDOSI
PER GENTILE CONCESSIONE SOVRANA
DAL NOME AUGUSTO DELLA REGINA MARGHERITA

Questa iscrizione rappresentò certo un'eccezionale affermazione per l'oscuro architetto del Comune che la firmava con il suo nome (ing. Architetto Gabriele D'Ambrosio) ma che aveva lavorato a nome del suo ufficio e non come libero professionista. Di lì a pochi mesi, sulla parete di fronte, un'altra lapide avrebbe per sempre ricordato agli scolari il privilegio concesso loro dall'augusta sovrana, grande benefattrice dei bambini di Roma:

A DI III LUGLIO MDCCCLXXXVIII
LA REGINA MARGHERITA
INAUGURAVA QUESTO EDIFICIO SCOLASTICO

[38] «La nuova scuola "Regina Margherita" a Roma», *L'illustrazione italiana* (Milano), 19 agosto 1888, 132.

[39] Cfr. Lettera di Oreste Tommasini ad Augusto Castellani, direttore onorario dei Musei Capitolini, Archivio storico capitolino, Uff. V, div. III, tit. 9, b. 16.

CHE S'INTITOLA AL SUO AUGUSTO NOME

PROSINDACO E ASSESSORE PER LA PUBBLICA ISTRUZIONE
IL MARCHESE ALESSANDRO GUICCIOLI
A DI IV LUGLIO MDCCCLXXXVIII
IL COMUNE DI ROMA DELIBERÒ
CHE FOSSE COLLOCATA QUESTA SCRITTA
A RICORDO DEL SOVRANO FAVORE
PER L'EDUCAZIONE DEL POPOLO

La regina era così attenta all'educazione del popolo che, a partire dallo stesso 1888, il nuovo edificio a lei intestato, insieme all'asilo e alle scuole elementari, ospitò anche il primo educatorio del Comune di Roma, dove si recavano «gli allievi più poveri delle classi inferiori, nelle ore in cui la scuola era chiusa, oltre al giovedì e nel periodo delle vacanze autunnali».[40]

Pochi mesi dopo aver concepito il progetto della scuola a Trastevere, D'Ambrosio lavorò ad altri due fabbricati scolastici con pianta ad U, le scuole elementari«Enrico Pestalozzi» e «Vittorino da Feltre».

La prima doveva costruirsi al Macao, poco distante da Porta Pia e dalla direttrice che Quintino Sella (uno dei massimi esponenti de lla Destra Storica e più volte ministro delle finanze) aveva concepito come centro direzionale della Capitale, la via XX Settembre. Dunque si trattava di una zona molto diversa da Trastevere. Infatti, mentre laggiù il Comune doveva «colonizzare» garantendo pane, igiene ed alfabeto, quassù, al Castro Pretorio, nell'ultimo quindicennio si era sviluppato un quartiere che, alla forte valenza patriottica (evidente dalla toponomastica della rete viaria, che celebrava le tappe più importanti del Risorgimento nazionale), univa sia le esigenze di decoro e rappresentatività proprie dell'alta borghesia che abitava nei lussuosi villini di via Palestro e dintorni, che le ambizioni del ceto medio impiegatizio residente nei caseggiati più intensivi. L'area preposta al nuovo insediamento scolastico, compresa tra le vie Gaeta, Mentana, Montebello e confinante con alcune proprietà private, fu consegnata da Moretti e D'Ambrosio alla ditta appaltatrice Massi e Pajella il 22 gennaio 1887.[41] I documenti d'archivio

[40] Volpicelli, *Storia della scuola elementare a Roma dopo l'Unità*, 127.

[41] Il terreno su cui originariamente doveva sorgere la scuola elementare del Macao-Castro Pretorio si trovava in prossimità della porta Tiburtina, mentre in un secondo tempo si stimò vantaggioso,

parlano di un primo progetto, poi ampiamente rielaborato, che prevedeva il prospetto sulla via Montebello con ingresso a loggiato riservato ai maschi e l'accesso all'asilo dalla via Gaeta. Inoltre le fronti dell'edificio sulle vie Gaeta e Mentana dovevano rientrare rispetto ai prospetti dei palazzi vicini, concedendo il margine per un piccolo giardino.[42] Ma le cose non andarono in questo modo. La scuola, pur aspirando a una maggiore eleganza e leggerezza d'aspetto, sarebbe stata realizzata «secondo le stesse norme direttive e col tipo medesimo»[43] adottati a Trastevere; inoltre, benché «costruita su un terreno piuttosto vasto, del tutto libero e non vincolato da preesistenze storiche, mantenne il criterio della "quinta stradale"» e si estese «come un blocco unico proseguendo idealmente la linea e i piani dei palazzi contigui (o meglio, dei loro prospetti)».[44]

Con la «Pestalozzi» siamo ancora di fronte a un edificio di due piani con copertura a terrazza. La facciata principale, che accoglie l'ingresso alla sezione maschile, è quella su via Montebello. Anche qui domina il motivo della finestra ad arco circondata da un bugnato a conci lisci che, nella porzione centrale del prospetto, al piano terreno, ha uno spessore maggiore rispetto al resto dell'edificio. Il ritmo trinato delle aperture è interrotto al primo piano dove figurano paraste corinzie e sette bifore con colonnine, anch'esse d'ordine corinzio, sormontate da un disco floreale in stucco che, posto al centro dell'arco, con i due archetti delle finestre immediatamente sottostanti ripropone il motivo della lunetta polilobata (su modello rinascimentale di Leon Battista Alberti) che si trova negli altri finestroni e in testa ai portoni, come già nella «Regina Margherita». Lo spigolo tra le due facciate di via Montebello e via Mentana è tagliato, come per attribuire maggiore solidità e solennità al manufatto. La fronte su via Mentana presenta maggiori aggetti e bugne più profonde in corrispondenza delle finestre degli spogliatoi (una per ambiente) che,

---

anche da un punto dal punto di vista dell'impatto sociale, un terreno più vasto e «in un punto più centrale, anzi in tal luogo ove la popolazione del Castro Pretorio avrebbe potuto confluire con quella del nuovo quartiere di Villa Ludovisi», Tommasini, *Relazione*, xii. Erroneamente il Volpicelli attribuisce il progetto della «Pestalozzi» a Mario Moretti, Volpicelli, *Storia della scuola elementare a Roma dopo l'Unità*, 89.

[42] Cantatore, «Architetture per l'infanzia in Roma Capitale: i nuovi edifici del Comune 1878-1912», 107.

[43] Tommasini, *Relazione*, xv.

[44] Ciarnò, «Norme, tipi e contesto delle scuole costruite nel centro storico di Roma tra il 1870 e il 1940», 5.

con le tre finestre delle aule contigue, creano un caratteristico ritmo di sporgenze e rientranze, 1-3-1-3 ecc. Su quest'ultima facciata, spostati sulla sinistra, ancora due ingressi (come a Trastevere) che conducono al vano occupata dalla scala a doppia elica. L'asimmetria prodotta dalla collocazione a margine di questi due ingressi destinati alle bambine è infine ribadita dal corpo di fabbrica del giardino d'infanzia che, collocato all'estrema sinistra, si sviluppa sul solo piano terreno con ingresso su via Montebello. Questa piccola appendice dell'edificio, più bassa, sembra alludere simbolicamente al percorso di crescita del bambino proposto dal *curriculum* scolastico comunale, dalla prima alla seconda infanzia senza soluzione di continuità.

Il 20 ottobre 1890 si inaugura la scuola elementare di un'altra zona popolare di Roma, il rione Monti. La scuola, ancora su disegno di D'Ambrosio, è la «Vittorino da Feltre». Questa sorge sull'estrema propaggine dell'asse di via dei Serpenti, oltre via Cavour, ultimo edificio (all'interno di quella che, negli anni, diventerà una piccola cittadella di scuole) prima della discesa verso il Colosseo, di fronte al quale, con le sue sequenze di arcate, riesce a porsi «come un elemento del paesaggio urbano immediatamente percepibile».[45] Confrontandolo con i due precedenti, questo progetto di D'Ambrosio assume proporzioni senz'altro più grandiose e imponenti, a cominciare da quel terzo livello sulla fronte principale aggiunto in fase di costruzione e non previsto dal progetto originario. Del resto l'edificio avrebbe «raccolto i fanciulli delle popolose contrade de' Monti e del Celio»,[46] con una sezione maschile, una femminile e un giardino d'Infanzia, per un totale di 42 aule, ognuna con il relativo vestibolo, «due palestre coperte, un refettorio, una cucina, due gabinetti per il medico col materiale per il pronto soccorso, due laboratori, due grandi cortili, un giardino per i bambini d'asilo, uno stabilimento bagni, con quattordici cabine, due terrazze coperte per le classi all'aperto e infine terrazze praticabili, locali per la biblioteca, per il museo, per la direzione».[47] A differenza dei due casi precedenti, il prospetto principale su via Vittorino da Feltre è riservato al solito doppio ingresso femminile cui

[45] Ciarnò, «Norme, tipi e contesto delle scuole costruite nel centro storico di Roma tra il 1870 e il 1940», 5.

[46] Tommasini, *Relazione*, xv.

[47] Volpicelli, *Storia della scuola elementare a Roma dopo l'Unità*, 89-90.

corrisponde, internamente, la doppia rampa ellittica per raggiungere il primo e il secondo piano. Ai maschi è riservato l'ingresso unico in via delle Carine, all'asilo quello sul largo Gaetana Agnesi. Il prospetto principale riassume gli apparati decorativi già sfoggiati nelle altre due scuole, mentre una novità di facciata è data dall'ingresso della sezione maschile il cui arco a tutto sesto è coronato da conci disposti a sesto acuto. In corrispondenza di questo ingresso, all'interno, ritroviamo il vano a cupola già realizzato da D'Ambrosio nella «Regina Margherita». La pianta dell'edificio, assai articolata, presenta un susseguirsi di corridoi (con coperture a botte e a crociera), disimpegni, ballatoi, terrazze e cortili su cui aggettano corpi di fabbrica semicircolari all'interno dei quali sono collocati i bagni. Un vero e proprio complesso scolastico, dunque, che per l'aspetto e per la posizione monumentali e per la rappresentatività del sito fu spesso eletto a sede di importanti cerimonie scolastiche. La grande disponibilità di spazi offerta dall'edificio fece sì che, durante la Prima Guerra Mondiale, questo venisse adibito a ospedale militare per un totale di 800 posti letto.

Sempre al 1890 risale la costruzione della palestra in piazza della Scala, ancora a Trastevere, sull'area dove un tempo sorgeva il seicentesco oratorio dei Santi Carlo e Teresa.[48] Si tratta dell'ultimo intervento a noi noto del D'Ambrosio nel campo dell'edilizia pubblica scolastico-educativa.[49] In realtà questo edificio, un cubo di cemento e stucco che ripropone in miniatura, e con grande fedeltà filologica ai criteri ministeriali, le caratteristiche dei tre casi precedenti, fu quasi subito destinato alla Società dei giardini educativi per collocarvi l'asilo «Vittorio Emanuele II». Il passaggio delle consegne è ricordato da una lapide che si trova nel grande androne a corte (con scala a pozzo), illuminato da un ampio lucernario:

LA SOCIETÀ DEI GIARDINI EDUCATIVI
SEGNALA A PERPETUA RICONOSCENZA
LA COMMISSIONE AMMINISTRATRICE
DELLA PALESTRA GINNASTICA
VITTORIO EMANUELE II

[48] *Guide rionali di Roma: rione XIII Trastevere*, parte III, ed. Laura Gigli (Roma: Palombi, 1979), 34.

[49] Gianfranco Spagnesi, *Edilizia romana nella seconda metà del XIX secolo (1848-1905)* (Roma: DAPCO, 1974), 301, 309.

CHE CEDENDO A QUESTO PRIMO GIARDINO
INTITOLATO AL PADRE DELLA PATRIA
OGNI SIA PROPRIETÀ
SI RESE GRANDEMENTE BENEMERITA
DELL'EDUCAZIONE POPOLARE
MDCCCXCIV

Un'altra lapide ricorda invece il ruolo svolto dalla famiglia Tommasini in favore di questa nuova istituzione per l'infanzia di Trastevere:

IL SENATORE VINCENZO TOMMASINI
NELL'ANNO MDCCCLXXXIII PROVVIDE
ALL'EDUCAZIONE DI DUE BAMBINI
FACENDO DONAZIONE DELLA RENDITA
ANNUALE DI LIRE 1360 ALL'ISTITUTO
DEI PICCOLI IDIOTI DA LUI FONDATO
NEL MANICOMIO DI ROMA

ORESTE TOMMASINI DOPO SOPPRESSO
IL PREDETTO ISTITUTO RICOLSE LA PATERNA
DONAZIONE A DUREVOLE BENEFIZIO DELLA
INFANZIA ACCOLTA IN QUESTO GIARDINO
EDUCATIVO SORTO PER OPERA SUA

IL CONSIGLIO DIRETTIVO DEL GIARDINO
NEL GIORNO VI APRILE MDCCCXCVIII
DELIBERÒ UNANIME DI PERPETUARE
QUI IL RICORDO DI TANTA LIBERALITÀ

Se quindi Trastevere resta al centro dell'attenzione educativa degli addetti capitolini alla pubblica istruzione (nel 1912 vi saranno costruite altre due scuole elementari e, negli anni Venti, ne sarà progettata, ma non realizzata, un'altra dall'architetto Vincenzo Fasolo), anche i quartieri più recenti vedono sorgere nuovi fabbricati dedicati alla crescente popolazione scolastica.

I QUARTIERI NUOVI E ANCORA TRASTEVERE

A fine Ottocento è infatti la volta dei Prati di Castello con la scuola elementare «Umberto I» e del quartiere Ludovisi, dove sorge la «Regina

Elena» (su progetto probabilmente di Mario Moretti, stesso autore del vicino ginnasio-liceo «T. Tasso»).

Ai Prati viene destinato un edificio con pianta ad F, disegnato dall'ingegnere Edoardo Mirone, compreso tra le vie Cassiodoro, Tacito e Boezio. Si tratta di un edificio di tre piani, dalla planimetria senz'altro più movimentata rispetto alle precedenti.[50] Le finestre sono ad arco a tutto sesto (con bugne disposte a sesto acuto) al piano terreno, ma rettangolari agli altri piani, anticipando le direttive del 1912. Lo spigolo dell'edificio, all'incrocio tra le vie Tacito e Cassiodoro, è tagliato e accoglie l'intestazione della scuola al re e lo stemma capitolino, un attributo di monumentalità immediatamente percepibile da chi giunge dalla vicina piazza Cavour, il fulcro del quartiere. Da notare la particolarità dell'ingresso al blocco principale, cui non si accede dalla via Tacito, ma dal cortile che si trova sul lato opposto. Qui, all'estremità dell'edificio confinante con via Cassiodoro, si aprono tre arcate (una finestra e due porte a vetri di diverse dimensioni), che conducono ad un andito con copertura a crociere. Simmetricamente a questo vano d'ingresso, al limite opposto di questo corpo di fabbrica parallelo a via Tacito, si trova un porticato con tre arcate che mette in comunicazione l'edificio con la parte del cortile compresa fra i due corpi ortogonali al precedente. L'ingresso e il porticato sono sormontati da due terrazze. La palestra, una costruzione isolata con tetto a capanna che chiude il lato del cortile confinante con la via Orazio, è stata realizzata negli anni Venti, su progetto di Enrico Calzavara.[51]

Negli stessi anni si torna ad intervenire sull'area nord-est della città, nella prestigiosa zona dell'ex villa Boncompagni-Ludovisi. Qui, fra le vie Puglie, Sardegna e Sicilia, su di un terreno acquistato dalla Banca d'Italia (liquidatrice della Banca Romana), l'impresa Borruso costruisce la scuola elementare «Regina Elena», Mario Moretti, la cui firma compare sul capitolato d'appalto, sembrerebbe l'autore di questo progetto, così come di quello per il ginnasio-liceo «Torquato Tasso», costruito nel 1904-1905 sull'area contigua). La «Regina Elena» è un fabbricato di tre piani

[50] Il corpo di fabbrica di quattro piani prospettante su via Boezio è frutto di una variante apportata al progetto in corso d'opera, fra 1900 e 1901.

[51] Enrica Torelli Landini, «La palestra della scuola Umberto I», *La capitale a Roma: città e arredo urbano 1870-1945* (Roma: Carte Segrete, 1991), I, 281.

con pianta ad U, del quale colpiscono, al primo piano, una sontuosa aula magna a doppia altezza, con ballatoio e, al piano terreno, l'androne con soffitto a crociere, vero e proprio «ingresso di parata»[52] segnalato in facciata esterna da due importanti portabandiera in ferro battuto di gusto neo-medievale. Simmetricamente, sulla destra e sulla sinistra della facciata principale, sono disposti i portoni d'ingresso alla sezione maschile e a quella femminile. Le finestre su strada sono ad arco a tutto sesto coronate da bugne disposte ad arco gotico (con cornici chiuse da peducci fitomorfi), quelle sul cortile interno sono rettangolari. Il bugnato che fascia il piano terreno dei prospetti su strada è notevolmente più sporgente di quello messo in opera ai piani superiori. Anche internamente la scuola presenta un apparato di decorazioni in stucco di una certa ricchezza, a cominciare dalle nicchie poste di fronte ai due ingressi delle scolaresche, per finire con i peducci ionici che individuano le crociere sulle pareti dei corridoi. Inoltre, contrariamente ai suggerimenti ministeriali, molte aule di questa scuola sono ancora affiancate dai rispettivi spogliatoi. Oblò con movimento a bilico verticale si aprono sulle parti alte delle pareti delle aule che confinano con i corridoi, per garantire una migliore areazione. La palestra e il teatro, aggiunti in epoca successiva, si trovano in un corpo di fabbrica a due piani che chiude la planimetria dello stabile verso le proprietà confinanti, sul lato opposto alla via Puglie.

Nel gennaio 1903, insieme alla «Regina Elena», la ditta Borruso consegna al Comune di Roma anche un altro edificio scolastico, situato nel degradato quartiere Tiburtino, nei pressi della basilica di San Lorenzo, proprio nell'area della città dove, di lì a pochi anni, Maria Montessori fonderà la prima Casa dei Bambini (1907).[53] Si tratta della «Vittorio Emanuele III» in via dei Sabelli. Un fabbricato, quest'ultimo, identico al precedente per la pianta ad U e per la distribuzione, ma assai diverso nelle soluzioni decorative adottate sui prospetti. Se nel quartiere Ludovisi era prevalso lo stile neo-medievale, in sintonia con molta edilizia residenziale e civile della zona e con le vicine mura della città, al Tiburtino, architettonicamente caratterizzato dal gusto neo-rinascimentale in

[52] Daprà, *La fondazione dell'edilizia scolastica*, II, 119.

[53] Cantatore, «Architetture per l'infanzia in Roma Capitale: i nuovi edifici del Comune 1878-1912», 108-109.

versione standard, povera ed essenziale tipico dei grandi caseggiati popolari, l'edificio scolastico si accorda a quello stesso stile ritenuto tipicamente italiano, pur ostentando maggiore ricchezza e varietà di motivi: un importante apparato di cornici, la progressiva evoluzione delle finestre dal piano terreno (rettangolari) al primo piano (rettangolari con timpani curvilinei) fino al secondo piano (ad arco), accogliendo perfino il motivo della serliana (nel prospetto sulla piazza dell'Immacolata e al centro della facciata principale).[54] A pochi metri di distanza da questo isolato, fra il 1908 e il 1911, sorgerà la scuola «Aurelio Saffi»: ancora una pianta ad U tra le vie dei Sardi, dei Sabelli e dei Volsci, tre piani di altezza, dallo stile eclettico, con evidenti contaminazioni di gusto liberty. Il motivo di questo folto insediamento scolastico comunale va cercato nell'alta densità della popolazione di questo quartiere che, già nel 1903, rese del tutto insufficiente la capienza della «Vittorio Emanuele III». Fra l'altro, il vicino educatorio religioso annesso alla chiesa dell'Immacolata rappresentava un'alternativa per l'istruzione del popolo che l'autorità pubblica doveva a tutti i costi contenere.

Analogamente, nell'altro quartiere operaio della città, il Testaccio, nel 1908 viene inaugurata la «Edmondo De Amicis», in via Galvani, attribuibile a Mario Moretti. Un edificio contenuto che si svolge su tre piani, con finestre rettangolari tranne quelle ad arco poste sopra i tre ingressi sulla fronte principale. A poche decine di metri sorge l'istituto religioso «Elena Bettini» e, forse anche per quest'ultimo motivo, oltre che per sopperire alle carenze della «De Amicis», subito dopo la Prima Guerra Mondiale, il Comune commissionerà all'architetto Augusto Antonelli la scuola «IV novembre», in via Volta. In tal modo le due scuole pubbliche, sia fisicamente che idealmente, sembrano incastrare e immobilizzare il complesso religioso che si interpone fra loro.

Anche a Trastevere sembra accadere la stessa cosa. Nel 1912, poco distante dalla «Regina Margherita», sul lato opposto del monastero di Santa Cecilia, viene costruita la scuola elementare «Goffredo Mameli». Dunque il complesso religioso veniva anche qui a trovarsi fra i due

[54] Marcello Pazzaglini, *San Lorenzo 1881-1981: storia urbana di un quartiere popolare a Roma* (Roma: Officina, 1989), 179, riporta il testo della delibera consiliare per la costruzione della scuola elementare «Vittorio Emanuele III".

edifici destinati alla pubblica istruzione.[55] La «Mameli» che, con i suoi due ingressi così diversi (quello sulla via dei Genovesi con tre aperture sorrette da due bassi pilastri che accentuano lo sviluppo orizzontale dell'ingresso stesso e che conducono ad un atrio di gusto neoclassico; quello sulla via dei Salumi, più slanciato, con portale unico dalla sagoma goticheggiante, affiancato dagli stemmi del municipio e del rione) e con i suoi quattro piani, si impone per possanza e austerità, ospitò anche una sala ortopedica e «si tramutò negli anni dal 1915 al 1918 in asilo ospitale dei gloriosi feriti dell'ultima guerra d'indipendenza».[56] Notevole la scala che ha origine dall'ingresso sulla via dei Genovesi, la cui rampa, doppia nei piani che conducono ai pianerottoli intermedi, diventa unica nei tratti che portano ai piani.

Oramai sono gli anni dell'amministrazione lungimirante di Ernesto Nathan, sindaco di Roma dal 1907 al 1913. Il problema dell'edilizia scolastica torna all'ordine del giorno dell'amministrazione capitolina, anche grazie al dibattito sul Piano Regolatore del 1909. Il programma politico di Nathan era infatti basato «su quattro punti: incremento dell'istruzione elementare, tutela dell'igiene pubblica, politica edilizia limitatrice della speculazione e del monopolio sulle aree a favore dell'edilizia popolare, partecipazione della cittadinanza all'amministrazione comunale»[57]. Nel 1908 si registra un nuovo intervento nel centro storico, nel cuore del quartiere ebraico dove è eretta la scuola «Giacomo Venezian», con pianta a cortile centrale chiuso che «rompe il tessuto minuto

[55] A proposito di questo incastro del monastero fra edifici pubblici e laici, e della invadenza di questi ultimi (compresi il Ministero della Pubblica Istruzione e il cosiddetto Palazzo degli Esami) nel rione Trastevere, si leggano le osservazioni di Renato Frizzolla, Ornella Sessa, *Trastevere: una passeggiata alla scoperta del rione più caratteristico di Roma* (Roma: Newton Compton, 1998), 21-23: «Ministero ed esamificio sono le due presenze architettoniche moderne che risaltano di più non solo per la loro totale estraneità all'ambiente trasteverino, ma anche in ragione della loro collocazione ai due lati del viale. Quello che vi si accompagna è sprovvisto perfino delle velleità stilistiche che avevano guidato la mano dell'architetto ministeriale. SI tratta soprattutto di scuole, come se Trastevere dovesse essere trasformato in una cittadella degli studi. Gli esempi dell'edilizia scolastica della nuova Roma sono troppo sotto gli occhi. All'inizio di via Anicia è tuttora in funzione la scuola "Goffredo Mameli". Poche decine di metri più avanti sulla stessa strada […] un'altra elementare, la "Regina Margherita" […] un unico edificio lungo quanto un opificio o una manifattura, costruito in spregio alla più elementare regola urbanistica, cioè in modo da impedire la prospettiva di S. Maria dell'Orto, di cui rende invisibile da lontano uno dei portali d'ingresso e parte della facciata». Su quest'ultimo aspetto si legga anche Anna Carotti, Claudia Cieri Via, «Trastevere», *Appunti sull'arredo urbano a Roma*, edd. Silvia Macchioni, Bianca Tavassi La Greca (Roma: Multigrafica, 1985), 55-61.

[56] La citazione è tratta dall'iscrizione posta all'ingresso della scuola.

[57] Italo Insolera, *Roma moderna: da Napoleone I al XXI secolo* (Torino: Einaudi, 2011), 100.

e fitto, ricco di stradine e di case addossate l'una all'altra, ponendosi con una massa rigida, di forma cubica, tipica delle tipologie a corte».[58] Al Salario, in via Novara, sorge la «XX settembre», trabeazioni classiche con triglifi e timpani curvilinei. Le finestre sono oramai tutte rettangolari. Al Colle Oppio, nel 1911, a poca distanza l'una dall'altra, si costruiscono la «Ruggero Bonghi» e la «Dante Alighieri», entrambe di Moretti. La «Bonghi», tre livelli a corte chiusa, presenta due prospetti esterni con quattro ingressi, di cui uno monumentale, carrabile, d'angolo, e altri due sulle vie Guicciardini e Bonghi, rispettivamente per i maschi e per le femmine. Questi portoni sono entrambi affiancati da due finestre ad arco che danno luce all'atrio da cui muove una scala con due rampe che si incontrano sul ballatoio d'accesso al corridoio. A mo' di isolati episodi ornamentali, nei prospetti esterni alcune finestre sono ancora ad arco. Interessanti le due scale che conducono ai piani superiori e che, nelle arcate d'accesso ai loro vani e nel disegno dei parapetti in ferro, richiamano le scale della «Venezian».

Gli ultimi episodi di edilizia scolastica che precedono la pausa bellica risalgono al 1912 e si svolgono ancora in Prati e a Trastevere: la «Adelaide Bono Cairoli» e la «Giuditta Tavani Arquati». Per la prima (un edificio di quattro piani che si adegua quasi senza soluzione di continuità alla vicinissima edilizia civile e militare) l'ufficio tecnico comunale adottò, ai piani terreno e primo, la finestra ad arco ribassato, un compromesso fra l'arco a tutto sesto e il rettangolo (già usato da Moretti nella facciata del «Tasso» in via Sicilia) che incontriamo anche sul prospetto dell'ennesima scuola trasteverina, un'elementare maschile, la «Tavani Arquati».

SEGNALI DI RINNOVAMENTO

Con i nomi di due donne, dunque, si chiude questa galleria di architetture per l'infanzia, inaugurata ventiquattro anni prima da un'altra donna e dal suo nome, la «Regina Margherita». Un itinerario architettonico-urbanistico-pedagogico, monumentale sia nella sua velleitaria ricchezza sia nella sua effettiva semplicità, che ideologicamente faceva leva proprio sulla figura materna, sul *topos* della madre degli eroi, eroina

[58] Ciarnò, «Norme, tipi e contesto delle scuole costruite nel centro storico di Roma tra il 1870 e il 1940», 8.

essa stessa, sull'unità concettuale e lessicale della parola *madrepatria*. E ciò accadeva alla vigilia di un avvenimento, la Grande Guerra, che di eroine ne avrebbe consacrate molte altre, e che di numerose scuole (fabbriche di patriottismo) avrebbe fatto, come abbiamo visto, ospedali di guerra. Un ulteriore modo per identificare la scuola di italianità. Fra i nomi delle donne, per rendere più solenni e autorevoli i volumi e gli stili architettonici degli edifici scolastici, il Comune aveva dislocato in tutta la città quelli dei sovrani, dei grandi educatori e dei patrioti, che campeggiano sui fregi e sui frontoni dei luoghi a loro dedicati. Queste insegne celebrative, insieme a quelle che indicavano la sezione dei maschi e quella delle femmine, determinavano la simmetria di linee ed elementi delle facciate, stabilivano cioè un centro e due estremità, una piramide che insegnava ai bambini ad apprendere, anche dall'architettura, gerarchie, valori, modelli, confini e limiti educativi e culturali. Il rispetto delle regole. In questa dimensione morale e patriottica, il nesso inquietante fra scuola, ospedale, caserma e prigione, che di solito cogliamo nel denunciare similitudini architettoniche che riteniamo inadatte al mondo dell'infanzia, aveva invece una profonda ragion d'essere, si giustificava cioè nella volontà di esprimere una forte continuità fra luoghi che, ora in un modo ora in un altro, erano comunque funzionali a coltivare il senso della patria e del servizio pubblico.

Lo stato liberale aveva quindi un'idea severa e austera della «casa della scuola» che, paradossalmente, sarebbe stata ribadita dallo stato totalitario fascista, quando l'edificio scolastico avrebbe finalmente goduto di maggiore libertà espressiva, sia nella distribuzione planimetrica che nella decorazione. In questo modo la monoliticità dei vecchi fabbricati d'età liberale sarà letta come il segnale della crisi di un sistema di governo, del suo ripiegamento su modelli culturali «in stile» e privi di originalità, soprattutto come sintesi dell'assenza di una «architettura del tempo». «Oggi non c'è lo stile», lamenta nel 1921 Vittorio Morpurgo contestando gli standard proposti dall'inchiesta Corradini, perciò

> Si tiran su quattro muri ad una unica altezza senza movimento di masse o, peggio, con risalti a grossezza di intonaco; si raggruppano uniformemente tre a tre le innumerevoli lunghe finestre rettangolari che muovono in alto a un timido tentativo di sesto circolare, si corona la lunga scatola con una sagoma magari goticheggiante, si stria il tutto a falsa pietra o a falsa cortina… e la

> scuola è fatta! […] così come malauguratamente siamo soliti a vederla nelle nostre vie, tetra, nuda, inospitale, uggiosa ai piccini, ai grandetti e ai grandi.

Per vincere quella «banalità esasperante delle piante» rivestita di «classichetto imbastardito»,[59] affinché i bambini potessero vedere l'invito inciso da Oriolo Frezzotti sulla facciata della scuola elementare «Riccardo Grazioli Lante della Rovere»: «Entrate lietamente o fanciulli, qui si insegna non si tormenta, non faticherete per bugie o vanità, apprenderete cose utili per tutta la vita», era indispensabile perseguire una maggiore varietà nella distribuzione degli spazi interni ed esterni, e una più alta attenzione nella elaborazione delle decorazioni. Di lì a pochi anni Roma avrebbe visto sorgere una serie di edifici che, ora più ora meno, si approssimavano a questo ideale connubio tra funzione ed estetica. Architetti e ingegneri come Augusto Antonelli, Vincenzo Fasolo, Oriolo Frezzotti, Ignazio Guidi, Roberto Marino, Ghino Venturi, fino a Gaetano Minnucci e Cesare Valle segneranno il superamento del disprezzato modello prodotto da D'Ambrosio e Moretti per Roma Capitale e saranno i protagonisti di una rinascita della libertà creativa intorno all'edificio scolastico cui, negli anni tetri del ventennio nero, non sempre corrisponderà una altrettanto libera creatività educativa e pedagogica.[60]

Nota sobre el autor

Lorenzo Cantatore è professore ordinario di Storia della Pedagogia nell'Università degli Studi Roma Tre, Dipartimento di Scienze della Formazione, dove dirige il MuSEd (Museo della Scuola e dell'Educazione «Mauro Laeng») e coordina il Dottorato di Ricerca in «Cultura

[59] Vittorio Morpurgo, «Gli edifici scolastici e la Minerva», *Architettura e arti decorative*, 4 (1921): 357-374.

[60] I risultati di una nuova inchiesta sulle condizioni dei locali scolastici italiani sono pubblicati nel *Bollettino ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione*, 50 (1923): 4976-4996. Si vedano pure: *I nuovi fabbricati scolastici: decorazione ed arredamento delle aule* (Roma: Tip. Centenari, 1924); Ghino Venturi, «I nuovi edifici scolastici del Municipio di Roma», *Architettura e arti decorative*, 6 (1926), 413; Gaetano Minnucci, *Scuole* (Milano: Hoepli, 1936); Lorenzo Cantatore, «La "casa della scuola" tra eclettismo e razionalismo: l'edilizia scolastica nella Roma degli anni Venti», *A passo di marcia: l'infanzia a Roma tra le due guerre* (Roma: Palombi 2004), 39-46; Maria Italia Zacheo, «Razionalismo e nuove architetture per l'educazione negli anni Trenta», *A passo di marcia: l'infanzia a Roma tra le due guerre*, 47-53.

Educazione Comunicazione». I suoi interessi di studio e ricerca spaziano dalla storia della letteratura per l'infanzia alla storia delle idee pedagogiche e delle istituzioni educative fra Otto e Novecento. Si è occupato di ricezione della tradizione letteraria nella scuola italiana del XIX secolo e ha indagato la rappresentazione pedagogica degli spazi domestici nella letteratura per ragazzi del XIX secolo.

REFERENCIAS

Acocella, Alfonso. «La tipologia unilineare: modello dell'edilizia scolastica italiana a cavallo del 1900». *Edilizia scolastica e culturale*, 1 (1986): 97-107.

Agostinoni, Emidio. «Per l'arte nella scuola». *La cultura popolare*, 2 (1912): 496-502.

Alatri, Giovanna. *Una vita per educare, tra arte e socialità: Alessandro Marcucci (1876-1968)*. Milano: Unicopli, 2006.

Aymonino, Carlo. «Introduzione». In *Roma capitale 1870-1911. XII: architettura e urbanistica: uso e trasformazione della città storica*. Venezia: Marsilio, 1984.

Bongioannini, Francesco. «Gli edifizi per le scuole primarie». *Giornale del R. Museo d'istruzione e di educazione*, 8 (1876): 225-234.

Bongioannini, Francesco. *Gli edifizi per le scuole primarie.* Roma: Artero, 1879.

Cantatore, Lorenzo. «Architetture per l'infanzia in Roma Capitale: i nuovi edifici del Comune 1878-1912». In «*Trucci, trucci cavallucci…*»: *l'infanzia a Roma tra Otto e Novecento*, 78-109. Roma: Palombi, 2001.

Caracciolo, Alberto. *Roma capitale: dal Risorgimento alla crisi dello Stato liberale*. Roma: Rinascita, 1956.

Ciarnò, Roberta. «Norme, tipi e contesto delle scuole costruite nel centro storico di Roma tra il 1870 e il 1940». *Edilizia scolastica*, 11-12 (1979): 4-11.

Daprà, Mario. «La fondazione dell'edilizia scolastica: parte prima». *Edilizia scolastica e culturale*, 1 (1986): 77-96.

Daprà, Mario. «La fondazione dell'edilizia scolastica: parte seconda». *Edilizia scolastica e culturale*, 2-3 (1986): 108-133.

Daprà, Mario. «La fondazione dell'edilizia scolastica: parte terza». *Edilizia scolastica e culturale*, 5 (1987): 61-84.

Guazzaroni, Angelo. *Progetti di edifici scolastici: 60 tavole*. Torino: Crudo, [1913].

Insolera, Italo. *Roma moderna: da Napoleone I al XXI secolo*. Torino: Einaudi, 2011.

L'istruzione primaria e popolare in Italia con speciale riguardo all'anno scolastico 1907-1908, I. Relazione presentata a S.E. il ministro della Pubblica Istruzione

dal direttore generale per la istruzione primaria e popolare dott. Camillo Corradini. Roma: Tip. Operaia romana coop., 1910.

«Istruzioni intorno alla compilazione dei progetti per la costruzione degli edifizi scolastici». *Bollettino ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione*, 28 (1901): 145-167.

«Istruzioni intorno alla compilazione dei progetti per la costruzione degli edifici scolastici». *Bollettino ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione*, 39 (1912): 1377-1408.

I luoghi della memoria: strutture ed eventi dell'Italia unita, a cura di Mario Isnenghi. Roma-Bari: Laterza, 1997.

Maglio, Andrea. «La legge Coppino, l'obbligo scolastico e la costruzione delle scuole». In *Architettare l'Unità: architettura e istituzioni nelle città della nuova Italia (1861-1911)*, a cura di Fabio Mangone e Maria Grazia Tampieri, 267-280. Napoli: Paparo, 2011.

Marcucci, Alessandro. «La decorazione della scuola: a proposito della prima scuola decorata nell'Agro Romano». *La Cultura popolare*, 2 (1912): 633-639.

Marcucci, Alessandro. *La casa della scuola*: *l'edificio scolastico rurale, suo officio e sue necessità*. Roma : Le Scuole per i contadini dell'Agro Romano, 1925.

Mauro, Mugnai. *Il progetto della scuola in Italia: testi e documenti dalle origini al fascismo raccolti e commentati,* I. *Dalle origini al XVII secolo*. Firenze: CESIS, 1984.

«La nuova scuola "Regina Margherita" a Roma». *L'illustrazione italiana* (Milano), 19 agosto 1888.

Pazzaglini, Marcello. «La scuola a blocco: aspetti storici e problemi di riuso». *Edilizia scolastica*, 13-14 (1980): 77-87.

Spagnesi, Gianfranco. *Edilizia romana nella seconda metà del XIX secolo (1848-1905)*. Roma: Dapco, 1974.

Tobia, Bruno. *Una patria per gli italiani: spazi, itinerari, monumenti nell'Italia unita, 1870-1900*. Roma-Bari: Laterza, 1991.

Tommasini, Oreste. *Relazione sull'andamento delle scuole elementari del Comune di Roma*. Roma: Bencini, 1886.

Vidotto, Vittorio. *Roma Contemporanea*. Roma-Bari: Laterza, 2001.

Volpicelli, Luigi. *Storia della scuola elementare a Roma dopo l'Unità*. L'Aquila: Ferri, 1981.

Historia y Memoria de la Educación 13 (2021): 149-178
Sociedad Española de Historia de la Educación
ISSN: 2444-0043
DOI: 10.5944/hme.13.2021.27268

«LAS CLASES SIEMPRE VAN DE AQUÍ PARA ALLÁ»: PERMANENCIAS Y CAMBIOS EN LOS ESPACIOS PARA LA ESCUELA PRIMARIA EN RIO GRANDE DO SUL, BRASIL (1883-1928)

"Classes always go from here to there": continuities and transformations in the spaces designed for primary schools in Rio Grande do Sul/Brazil (1883-1928)

Tatiane de Freitas Ermel[α]

Fecha de recepción: 16/04/2020 • Fecha de aceptación: 06/10/2020

Resumen. El Estado de Rio Grande do Sul/Brasil, siguiendo las pautas y modelos internacionales relacionados con la implementación, difusión y mejoras de la educación primaria, emprendió, entre fines del siglo XIX y las primeras décadas del XX, algunas iniciativas en torno a la necesidad de construcción de edificios escolares. El objetivo de este artículo es analizar las ideas y acciones que marcaron las permanencias y transformaciones emprendidas por la autoridad pública estatal en el espacio escolar, utilizando un modelo de construcción escolar, de 1883; un diseño estándar de 1899; un modelo de escuela rural de 1919 y un concurso de construcción de escuelas, de 1928. La investigación documental, de carácter historiográfico, toma como fuentes primarias los informes de las Direcciones de Educación Pública y Obras Públicas del Gobierno del Estado de Rio Grande do Sul. Constatamos la permanencia durante estas décadas de algunos aspectos, especialmente, relacionados con la necesidad de impuestos destinados a la construcción de escuelas, su ubicación en ciudades y pueblos, cuestiones de higiene, el lugar de residencia del profesor y la enseñanza graduada. Entre las principales transformaciones, destacamos la proyección de salas adaptables y esquinas redondeadas, educación mixta, salas para diferentes actividades, como un museo, laboratorios, administración, biblioteca y espacio para cine y radio escolar. Estas nuevas perspectivas del Estado estaban parcialmente alineadas con los principios de la Escuela Nueva, que se introdujeron en

[α] Dpto. de Estudios Educativos. Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid. Rector Royo Villanova, sn. 28040 Madrid. España. tdefreit@ucm.es http://orcid.org/0000-0003-2002-5101.

Cómo citar este artículo: Ermel, Tatiane de Freitas. «"Las clases siempre van de aquí para allá": permanencias y cambios en los espacios para la escuela primaria en Rio Grande do Sul, Brasil (1883-1928)». *Historia y Memoria de la Educación* 13 (2021): 149-178

Brasil, especialmente durante la década de 1920, y el espacio escolar debería adaptarse al lugar central que ocuparía el niño en el proceso educativo, alineado con sus necesidades y curiosidades.

Palabras clave: espacio escolar; escuela primaria; Brasil; Escuela Nueva; edificios escolares.

Abstract. *The state of Rio Grande do Sul/Brazil, following the international guidelines and models related to implementation, dissemination and improvements of primary education, undertook, between the end of the 19th century and the first decades of the 20th century, initiatives that responded to the need for the construction of school facilities. The objective of this paper is to analyze the ideas and actions that marked the continuities and the transformations related to government intervention in school spaces. For this purpose we will use a model of a school building, from 1883; a standard design project, from 1899; a model of an agricultural school, from 1919; and a competition for school constructions, from 1928. The documentary research, of a historiographical character, uses as primary sources the reports by the Direction of Public Instruction and Public Works of the State of Rio Grande do Sul. The paper shows the permanence throughout these decades of certain aspects, especially those concerning the need for tax revenue to pay for the building of schools, their location in the cities and villages, hygienist issues, the teachers' places of residence, and the graded school system. Among the main transformations, we highlight the design of cornerless, adaptable rooms; mixed classes; rooms for different activities, such as museums, laboratories, administrative rooms, libraries, and spaces for school movie theaters and radio stations. These new state prescriptions were partially aligned with the New School principles, which were introduced in Brazil especially throughout the decade of 1920; in keeping with this movement, it was thought that the design of school spaces should consider the central role that children would play in the educational process, taking into account their needs and curiosities.*

Keywords: *school space; primary school; Brazil; New School; building school.*

INTRODUCCIÓN

La escuela moderna ha estado marcada, entre otras cosas, por la constitución difusa y permeable de sus espacios. Progresivamente, desde la configuración de los sistemas educativos nacionales occidentales, fue incorporando construcciones teóricas y estructurales que, en algunos casos, suponían continuidades o actualizaciones de lo existente, y en otros, rupturas y transformaciones. Unas y otras son las que se

analizarán y discutirán en este artículo, desde las perspectivas de la *forma escolar*[1] y de los elementos constituyentes de la *cultura escolar*,[2] problematizando, especialmente, los asuntos relativos a los *espacios escolares*, tales como su funcionalidad y las representaciones simbólicas de la educación que proyectaban.[3]

En Estados Unidos y en gran parte de los países de Europa y America Latina, entre la segunda mitad del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX, las demandas pedagógicas, la higiene y la estética se alinearon con el ideal de escuela primaria, que además del objetivo de alfabetización, incorporaba una concepción de formación integral, con fines intelectuales, morales y fisicos. Separada de las demás instituciones a las que, hasta entonces, estaba ligada, como las iglesias y administraciones públicas locales, la construcción de un edificio propio dotó a la escuela de una identidad particular, y la monumentalidad de algunos de estos, en diferentes ciudades, representó un significativo emprendimiento de propaganda visual, como sucedió, por ejemplo, con la instauración del régimen republicano, que impulsó la creación de los primeros grupos escolares en Brasil, en 1889 y 1893, respectivamente.[4]

---

[1] Guy Vincent (ed.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1994).

[2] Dominique Julia, «La culture scolaire comme objet historique», *Paedagogica Historica*, 31 (1995): 353-382. https://doi.org/10.1080/00309230.1995.11434853 (consultado el 10-03-2017). André Chervel, *La culture scolaire: une approche historique* (Paris: Belin, 1998). Antonio Viñao Frago, *Sistemas Educativos, culturas escolares y reformas. Razones y propuestas educativas* (Madrid: Ediciones Morata, 2002). En Brasil, investigadores traen reflexiones importantes sobre la cultura escolar: Luciano Mendes Faria Filho et al. «A Cultura Escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira» *Revista Educação e Pesquisa*, 30, n.º 1 (2004): 139-159. Rosa Fátima Souza y Vera Teresa Valdemarin (Ed.), *A Cultura Escolar em Debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa* (Campinas: Autores Associados, 2005). Diana Vidal, «Sobre cultura escolar e História da Educação: questões para debate», en *História das culturas escolares no Brasil,* eds. Diana Vidal y Cleonara Maria Schwatz (Vitória: EDUFES, 2010), 13-35.

[3] Antonio Viñao Frago, «Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões» en *Currículo, espaço subjetividade: a arquitetura como programa,* eds. Antonio Viñao Frago y Agustín Escolano Benito (Rio de Janeiro: DP&A, 1998), 59-140.

[4] Entre finales del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX, los grupos escolares se convirtieron en el modelo de escuela primaria en la mayoría de los estados de Brasil. Consistieron en la reunión o agrupación de escuelas existentes en un área determinada de la ciudad (clases aisladas, que se regían solo por un maestro). El término «escuela» deja de usarse solo para designar a un grupo de estudiantes y ahora se refiere a un espacio especializado, con características apropiadas para su función de enseñanza-aprendizaje. La denominación de Grupo Escolar cambió con la Ley n.º 5 692, de diciembre de 1971, que transformó la educación primaria en primer grado, de 8 años. Rosa Fátima Souza, *Tempos de Civilização: a implantação da Escola Primaria Graduada no Estado de São Paulo (1890-1910),* (São Paulo: UNESP, 1998).

La escuela primaria estuvo vinculada a tramas discursivas amplias, que facilitó que fuera incorporando parte de los cambios producidos en diferentes ámbitos de la sociedad, entre los que se pueden destacar dos: por un lado, los procesos de reconfiguración de las ciudades y los discursos higienistas de finales del siglo XIX e inicios del XX, y, por otro lado, la utilización de aquella como soporte de signos y ornamentos con una fuerte carga simbólica –banderas, escudos patrios, relojes, cuadros murales, símbolos religiosos, figuras políticas, etc.–, visibles tanto en las fachadas como en los interiores de los edificios.[5]

Algunas recomendaciones y prescripciones sobre espacios escolares fueron compartidas por diferentes países y regiones a través de las Exposiciones Universales y Conferencias Pedagógicas, así como de los contactos de políticos y educadores con experiencias de diferentes países. Las exposiciones internacionales y universales[6] desempeñaron un papel importante en la difusión y circulación de conocimientos y novedades relacionadas con la educación y, más específicamente, la enseñanza. Aunque comenzaron en Londres, en 1851, no fue hasta la Exposición de París de 1867 cuando se presentaron cuestiones relacionadas con los planos de clase y las reconstrucciones. Fue durante esos años, en un contexto de progresiva superación del sistema de enseñanza mútua, cuando se publicaron en Europa (Francia, 1858; Suiza, 1861; Portugal, 1866; Bélgica 1874) las primeras normas para edificios escolares, centrándose en «uma nova ordem pedagógica, isto é, na 'classe' como agrupamento de alunos (e como sala)».[7]

Tales normas, desde el principio, conllevaron la discusión de asuntos vinculados a la organización de los espacios escolares que trascedían las cuestiones estrictamente arquitectónicas. Los más comunes y persistentes fueron, principalmente, los siguientes: la separación o no de la casa del profesor del espacio escolar, que se resolvió de distinta manera, dependiendo de si se trataba de entornos urbanos o rurales; la enseñanza

[5] Agustín Escolano Benito, *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos Históricos* (Madrid: Biblioteca Nueva, 2000).

[6] Sobre la Primera Exposición de Rio de Janeiro, véase: Maria Helena Camara Bastos «A educação como espetáculo», en *Histórias e Memórias da Educação no Brasil,* eds. Maria Stephanou y Maria Helena Camara Bastos (Petrópolis: Vozes, 2005), 116-131.

[7] Carlos Manique da Silva, *Escolas belas ou espaços sãos? Uma análise histórica sobre arquitetura escolar portuguesa (1860-1920)* (Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2002), 15.

graduada, que preveía aulas para diferentes niveles de educación, en función de la edad de los estudiantes; las agrupaciones en función del sexo, que exigía, entre otras cosas, escuelas independientes y/o salones separados para niños y niñas; la preocupación higienista, que hacía hincapié en la necesidad de estructuras que permitieran la circulación del aire y la entrada de luz en las aulas para evitar el surgimiento y la propagación de enfermedades; los aspectos económicos, dado que los edificios, ya fueran alquilados, adaptados o de nueva construcción, requirieron de considerables inversiones por parte de las autoridades públicas; los espacios para el desarrollo de actividades físicas y/o al aire libre; la relación con el entorno escolar y la representación política, social y cultural de la escuela, que se sometió a un proceso de valorización de las instituciones públicas e incorporó, en muchos casos, más allá de la monumentalidad/suntuosidad, un conjunto de símbolos y signos que la han demarcado como un lugar específico y reconocido en la trama de ciudades y pueblos.[8]

La generalizada precariedad de los espacios escolares existentes o la falta de estos hicieron que algunos países los regularan, establecieran modelos y abrieran concursos de edificios escolares, ajustados a lo que consideraban entornos y edificios ideales para los fines y estilos de enseñanza y aprendizaje por los que apostaban. En el entorno europeo, destacan los casos de España, Portugal y Francia. En este último país, en 1890, el arquitecto francés Georges Tubeuf publicó un tratado que examinó las *nuevas cuestiones educativas*. Su trabajo consistió, por un lado, en la compilación de leyes, decretos y circulares promulgados en Francia entre 1850 a 1887, con el fin de anunciar un *nuevo tiempo* para la discusión de la educación pública, entendida como un derecho, y para incentivar al Estado para que estableciera normas para los edificios escolares;[9] por otro lado, también analizó la arquitectura escolar que se estaba desarrollando en otros países, entre los que se contaron Bélgica, Alemania, Suiza, Suecia, Noruega, Dinamarca, Grecia, Rusia, Italia,

[8] Tatiane de Freitas Ermel, «Arquitetura escolar e patrimônio histórico-educativo: os edifícios para a escola primária no Rio Grande do Sul» (Tesis doctoral, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2017).

[9] Ângelo Marques Vieira de Arruda, «Arquitetura dos edifícios da escola pública no Brasil (1870-1930): construindo os espaços para a educação» (Tesis doctoral, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2010), 48. La obra de referencia de Georges Tubeuf es: *Traité d'architecture théorique et pratique. Tome IV, Tipes de constructions diverses: edifices publics et divers* (Paris: Georges Fancho, Editeur, 1890).

Austria, Inglaterra, Portugal y España. A pesar de la variedad de opciones que presentó, la idea del arquitecto francés era lograr una escuela tipo, es decir, una construcción escolar que pudiera eregirse en distintos lugares, pero siguiendo un único proyecto arquitectónico.

En Portugal hubo dos momentos clave para el desarrollo de la arquitectura escolar. El primero fue el Congreso Pedagógico de Lisboa, celebrado en 1897, que dedicó especial atención a los edificios que albergaban las escuelas. El segundo fue el plan de construcción de las escuelas primarias Adães Bermudes, puesto en marcha en 1898, bajo la responsabilidad de la Dirección Técnica de Edificios Escolares; en esta ocasión, se abrió un concurso público, a cargo de la Asociación de Ingenieros Civiles Portugueses, que concedió un peso específico a los intentos de adaptar al contexto portugués ideas y modelos de arquitectura escolar desarrollados en otros países.[10]

En España, tras la creación del Ministerio de Instrucción Pública (1900) y la Oficina de Arquitectura (1904), tales asuntos cobraron cierto protragonismo, plasmándose, entre otros modos, en proyectos de ampliación de edificios escolares por todo el territorio y concursos de edificios que se ajustaran a las nuevas exigencias de la reforma pedagógica de las escuelas primarias, progresivamente transformadas en escuelas graduadas, en las que los espacios debían estar preparados para la separación de los alumnos por edades y grados de cultura.[11]

En Estados Unidos, durante la segunda mitad del siglo XIX, se pasó, progresivamente, de pequeños edificios escolares, con áreas restringidas y carentes de jardines y espacios abiertos, a construcciones que contemplaban espacios amplios y abiertos, edificios arquitectónicamente modernos y exuberantes, así como la incorporación de otros elementos novedosos, como auditorios y gimnasios. Como señala Upitis al proponer un análisis de la arquitectura de la escuela y su complejidad en la sociedad contemporánea,[12] las cuestiones como la importancia de la luz y la

---

[10] Manique, *Escolas belas ou espaços sãos?*

[11] José Miguel Godínez Visedo, «Legislación comentada sobre espacios y construcciones escolares de los centros públicos primarios en España. De 1825 a 1991» *Anales de Pedagogía* 11 (1993): 229-243.

[12] Rena Upitis, «School Architecture and Complexity», *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 1 (2004):19-38. https://doi.org/10.29173/cmplct8713 (consultado el 10-06-2020).

ventilación, el mobiliario adecuado y la necesidad de espacios verdes ya fueron reconocidos como esenciales por el primer Comisionado de Educación de los Estados Unidos, Henry Barnard (1811-1900), en su obra clásica sobre los espacios escolares, en la segunda mitad del siglo XIX.[13]

A inicios del siglo XX, el estadounidense Frank Lloyd Wright, precursor de la arquitectura orgnánica, incorporó elementos importantes de la arquitectura civil a la escolar, entre los que destacaron los relacionados con la planificación de espacios, los detalles de calidad, la estética y el bienestar de los usuarios, utilizando los presupuestos funcionalistas y racionalistas. Así, apostó por edificios predominantemente horizontales, anchos y planos, como si la estructura creciera naturalmente desde el interior de un espacio.[14]

En América Latina, las discusiones sobre las construcciones escolares también abordaron asuntos relativos a técnicas, materiales y estructuras, pero añadieron otros, como el higienismo, que fue una de las cuestiones que mayor atención captó. Así, por ejemplo, el Congreso Pedagógico de América del Sur, celebrado en Argentina en 1882, se centró en la dotación de utillaje escolar y los problemas sanitarios –especialmente, el acceso al agua– vinculados a los espacios escolares,[15] y el gobierno de México, en 1905, creó una Junta de Directiva de Obras de Edificios Primarios, con el propósito de satisfacer las demandas sanitarias y pedagógicas, que prestó especial atención a los lugares y terrenos donde se instalarían las escuelas: se estableció una distancia mínima de cien metros desde lugares insalubres, peligrosos o ruidosos, y que la zona urbana tuviera acceso a servicios de saneamiento y, a ser posible, al sistema de drenaje publico.[16]

---

[13] Henry Bernard, *School Architecture: contributions to the improvement of school-houses* (Cincinati: Published by H.W. Derby and Co., 1855).

[14] Arruda, *Arquitetura dos edifícios da escola pública no Brasil,* 74-75. Para un estudio de la historia de los edificios de escuelas públicas en los Estados Unidos, véase: Amy S. Weisser, «Little Red School House, What Now? Two Centuries of American Public School Architecture», *Journal of Planning History*, 3 (2006): 196-217. https://doi.org/10.1177/1538513206289223 (consultado el 10-06-2020)

[15] Héctor Recalde, *El Primer Congreso Pedagógico/1 (1882),* (Biblioteca Política Argentina: Centro Editor de América Latina, 1987), 112.

[16] Carlos Ortega Ibarra, «Ciencia y revolución en la arquitectura escolar. Ciudad de México (1910-1920)» *Revista Ciencia y Desarrollo,* (2012), 39-42.

En Brasil, tras la proclamación de la República (1889) y la subsiguiente promulgación de la Constitución (1891), se consolidó lo que prevéia el Acto Adicional de 1834, que estableció que cada Estado tendría la responsabilidad de crear y supervisar su red de educación primaria (República Federativa).[17] De este modo, los diferentes Estados del país tuvieron que desarrollar sus propias regulaciones y crear modelos para la construcción de edificios escolares; en este proceso destacó el espíritu pionero de São Paulo, que, desde 1893, puso en marcha los primeros grupos escolares y albergó las novedosas experiencias de escuela graduada.

Sin embargo, vale la pena mencionar algunas experiencias aisladas, pero de gran importancia simbólica, de la construcción de edificios escolares que se emprendieron en el período del Segundo Imperio Brasileño (1840-1889). En la capital, la ciudad de Río de Janeiro, entre 1870 y 1877, se construyeron ocho escuelas públicas, financiadas por el gobierno y/o por iniciativa privada, pero entregadas a la administración pública después de la finalización de las obras.[18]

En São Paulo, la Ley de Educación Obligatoria n.º 9, de 22 de marzo de 1874, fue desarrollada por la Ley n.º 55, del 30 de marzo de 1876, que determinó los criterios y estableció las normas para la construcción de edificios escolares. En la práctica, las instituciones públicas de educación primaria continuaron funcionando, principalmente, en espacios ya existentes, pero adaptados por el Estado. Un ejemplo significativo de esto es la construcción de la Escuela Pública Arouche, realizada como un proyecto para el Departamento de Obras Públicas de São Paulo, concluido en 1877. Su inauguración, recogida en la prensa diaria de junio

---

[17] Carlos Roberto Jamil Cury, «A educação e a primeira constituinte republicana», en *Educação nas constituições brasileiras 1823-1988*, ed. Osmar Fávero (Campinas: Autores Associados, 1996), 69-80.

[18] Silvia Ferreira Santos Wollf, *Escolas para a República: os primeiros passos da Arquitetura das escolas públicas paulistas*, 82. Para un estudio sobre el proceso de expansión de las escuelas primarias en Río de Janeiro entre los años 1870 y 1906, con énfasis en regiones consideradas rurales o periféricas, véase: Alessandra Frota Schueler y Irma Rizzini, «Entre becos, morros e trilhos: expansão da escola primária na cidade do Rio de Janeiro (1870-1906)» *Cadernos de História da Educação* 18, n.º 1 (2019): 160-175. https://doi.org/10.14393/che-v18n1-2019-9 (consultado 14-07-2020). Sobre la influencia extranjera en los programas arquitectónicos brasileños en el período imperial, véase: Francisca Maria Teresa dos Reis Baltar, «Arquitetura de escolas no século 19: primeiras escolas construídas no Brasil», *Revista História da Educação*, n.º 10 (2001): 53-84. https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30525/pdf (consultado el 03-07-2020).

de ese mismo año, presentó el edificio de la escuela como «(…) modesto pero elegante».[19]

Las construcciones de edificios de escuelas primarias públicas del Estado de São Paulo, realizadas durante los inicios de la Primera República Brasileña, tuvieron la intención de difundir una imagen de estabilidad de las administraciones, que se materializó, en muchos casos, en la búsqueda de monumentalidad y en una preocupación excesiva por la visbilidad de las escuelas públicas, de modo que fueran «muito evidentes, facilmente percebidas e identificadas como espaços da ação governamental».[20] Gran parte de los edificios fueron construídos siguiendo un mismo patrón, dejando en manos del arquitecto sólo el ornamento de las fachadas. El proyecto del Grupo Escolar de Campinas/São Paulo, diseñado por Ramos de Azevedo, funcionó como una especie de *modelo* para casi todos los demás construidos en el interior del Estado, entre finales del siglo XIX y principios del XX.[21]

En el Estado de Minas Gerais, el «Regimento interno de grupos escolares e escolas isoladas» –Decreto 1.969, del 3 de enero de 1907– puso las primeras reglas para el uso de espacios escolares. En 1910, el Gobierno publicó el compendio «Typos para a construção de prédios escolares», dirigido por José Dantas, donde los modelos adoptados fueron tres: escuela rural, escuela aislada y grupo escolar. El primero, con un solo salón de clases; el segundo, con dos aulas, y el tercero, con cuatro, seis u ocho aulas, además de otros compartimentos.[22]

Seguiendo las orientaciones internacionales y las regulaciones nacionales de elaboración de concursos, modelos y proyectos tipo de edificaciones escolares, el Estado de Rio Grande do Sul,[23] de forma bastante más tímida que otros Estados pioneros, como el caso de São Paulo, emprendió, desde finales del siglo XIX, algunas iniciativas que marcaron su

[19] Souza, *Tempos de Civilização,* 112-114.

[20] Wollf, *Escolas para a República*, 59.

[21] Wollf, *Escolas para a República*, 35-162.

[22] Marcus Levy Bencostta y Marina Fernandes Braga, «História e Arquitetura escolar: a experiência dos regulamentos franceses e brasileiros para os edifícios escolares (1890-1910)», *Revista Linhas* 12, n.º 1 (2011): 51-72.

[23] El Estado de Rio Grande do Sul integra la región Sur de Brasil, junto con los Estados de Santa Catarina y Paraná. Sus fronteras internacionales son Uruguay y Argentina.

trayectoria en materia de construcciones escolares de nivel primario durante la Primera República Brasileña. El objetivo de este artículo es analizar las ideas y acciones que marcaron las permanencias y transformaciones emprendidas por la autoridad pública estatal para los espacios escolares, concretadas en el modelo de construcción escolar de 1883, en el diseño estándar de 1899, en el modelo de escuela rural de 1919 y en el concurso de construcción de escuelas de 1928. La investigación documental, de carácter historiográfico, toma como fuentes primarias los Informes anuales de las Direcciones de Educación Pública y Obras Públicas del Gobierno del Estado de Rio Grande do Sul.[24]

MODELOS PARA LA ESCUELA PRIMARIA EN RIO GRANDE DO SUL

En el Estado de Rio Grande do Sul, la escasez de edificios para instalar escuelas primarias fue un problema recurrente durante todo el período analizado. En 1929, Getúlio Vargas, siendo presidente del Estado de Rio Grande do Sul, reprodujo una intervención del político João Maia en Asemblea Legislativa, en la que rememoraba el año 1899 y señalaba que la instalación de casas devidamente construídas para las actividades de enzeñanza era un elemento indispensable para la estabilidad de las escuelas públicas en el Estado; según el propio Maia, «as aulas andam sempre daqui para acolá», lo que se traducía en una *verdadeira contradança* de los espacios escolares.

En este sentido, el entonces presidente recalcó que los viejos problemas persistían en el escenario educativo de Rio Grande do Sul, lo que significaba, entre otras cosas, que persistía la inestabilidad que representaban los espacios escolares adaptados, a pesar de haber pasado cuatro décadas desde la instauración del régimen republicano. Por lo tanto, la escuela primaria estaba lejos de cumplir con los requisitos que se habían ido presentando como programas arquitectónicos ideales, tanto en el extranjero como en otros Estados brasileños.

La primera propuesta conocida –hasta el momento– para la construcción de un edificio escolar específicamente pensado para educación

[24] Los Informes anuales de la Diretoria de Instrução Pública e Obras Públicas do Estado do Rio Grande do Sul, de 1889 hasta 1930, han sido consultados en el Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul y en el Memorial da Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, ambos ubicados en el centro histórico de Porto Alegre/Brasil.

primaria en Rio Grande do Sul es anterior a la proclamación de la República Brasileña; data de 1883. Inspirado en el Reglamento de Instrucción Pública de Francia (1880), el edificio escolar debería albergar dos escuelas, una para niños y otra para niñas, en cuya planta superior se situaba la casa del maestro y de la maestra, que constaba de una cocina, un baño, dos dormitorios, una oficina, una sala de estar y dos balcones, uno a la izquierda, para el maestro, y otro a la derecha, para la maestra; los accesos a las aulas se hicieron por escaleras, para uso exclusivo de cada sexo.[25]

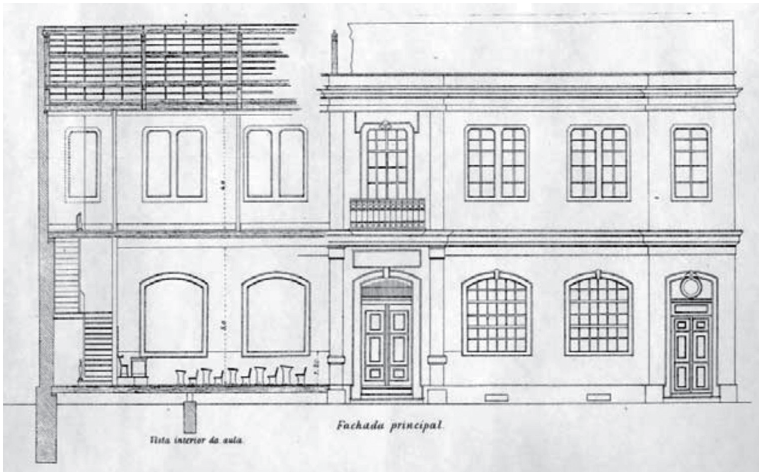


Imagen 1. Fachada del proyecto - tipo de escuela (1883).[26]

El proyecto contemplaba una fachada de veinticuatro metros de frente, con dos pisos, tres puertas y cuatro ventanas, siendo que «as salas de aula abriam-se para o exterior por quatro amplas janelas, duas voltadas para o pátio interno e duas na fachada exterior para a rua».[27] Cada clase tenía espacio para recibir veinte estudiantes, que se acomodarían en filas, con pupitres individuales, frente la pizarra y la mesa del maestro. El patio tenía una pequeña área cubierta con equipos de gimnasia, y una pared dividía aquel en dos, separando, así, a los niños y las

[25] Flávia Obino Corrêa Werle, «Instrução Pública e Configuração do Mundo Urbano», *História da Educação,* n.º 18 (2005): 83-95. https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/29128 (consultado el 16-07-2020)

[26] Fuente: Flávia Obino Corrêa Werle, «Instrução Pública e Configuração do Mundo Urbano», *História da Educação* 18 (2005), 89.

[27] Werle, «Instrução Pública», 89.

niñas; en ambos casos, las letrinas, distribuidas por sexos en igual número, se situaban al lado de la pared trasera del patio.

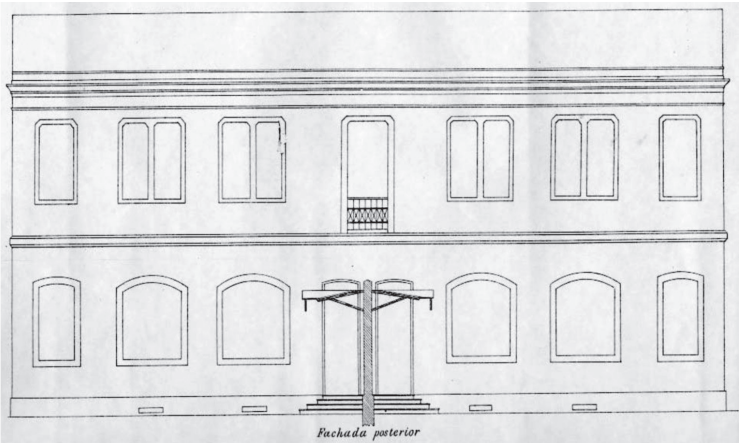


Imagen 2. Fachada interna de un edificio escolar de 1883.[28]

La última década del siglo XIX, ya en tiempos de la República, estuvo marcada por la necesidad de buscar fórmulas que permitieran al gobierno aumentar el número de escuelas primarias instaladas en edificios apropiados, algo que se consideraba un requisito indispensable para mejorar la educación allí ofrecida. Según la Dirección de Educación Pública, la progresiva sustitución de casas alquiladas por edificios diseñados y construidos específicamente para ser escuelas era necesaria por cuatro motivos, fundamentalmente: económico, pues el alquiler de espacios adaptados aumentaba significativamente el gasto; educativo, ya que en el diseño no incluyeron el número de estudiantes que habría y no pensaron en que habría que dividirlos en grados de enseñanza, como recomiendaba la pedagogía moderna; higiénico, dado que los espacios adaptados solían carecer de baños y las habitaciones eran pequeñas, tenían poca luz y mala circulación del aire; y material, puesto que el mobiliario destacaba por ser «inapropiado, antigo e sem elegância, parecendo atestar a nossa inacessibilidade aos progressos da Pedagogia».[29]

[28] Werle, «Instrução Pública e Configuração do Mundo Urbano», 91.

[29] João Abbott «Relatório da Secretaria do Interior e do Exterior do Estado do Rio Grande do Sul, Diretoria de Instrução Pública», julio de 1896, p. 5. Memorial da Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul.

En las discusiones previas sobre el Reglamento de Instrucción Pública, el director de Educación Pública del Estado de Rio Grande do Sul, Manoel Pacheco Prates, analizó, además de los problemas mencionados anteriormente sobre los edificios escolares, las ventajas de construir un edificio en centro de cada distrito, donde se reuniría a la población escolar:

> *espaçosos, onde deverão lecionar vários professores em graus diferentes de ensino, de modo a evitar-se a falta de método [...] Estas escolas terão, mais, a vantagem de servir de modelo para estabelecimentos congêneres, que pouca a pouco se irão fundando nos municípios. [...] Esta reforma terá geral aceitação e nós obteremos indubitavelmente a uniformização do ensino, partindo a medida do centro para a periferia*.[30]

Teniendo en cuenta estas consideraciones, el Reglamento de Educación Pública de 1897 estableció algunas prerrogativas para la organización de la red de escuelas primarias y, especialmente, para su división por zonas de inspección, pero careció de especificaciones sobre los espacios y los edificios destinados a la enseñanza. Dos años después, en 1899, se presentó el proyecto estándar (tipo) –Projeto-Typo para Escola Pública–, con un solo piso, con capacidad para sesenta estudiantes, sin sanitarios en el edificio y sin más prescripciones para los espacios escolares.

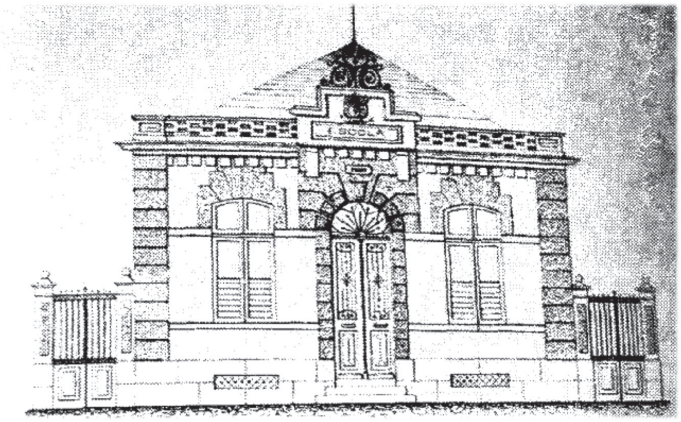


Imagen 3. Fachada del Projeto-Typo para Escola Pública (1899).[31]

[30] João Abbott «Relatório da Secretaria do Interior e do Exterior», p. 6.

[31] João Abbott «Relatório da Secretaria do Interior e do Exterior do Estado do Rio Grande do Sul, Diretoria de Instrução Pública», agosto de 1900, s/p. Memorial da Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul.

Algunos años después, la Diretoria de Obras Públicas dio a conocer, a través de su Informe Anual de 1907, las necesidades de construcción de edificios públicos, entre ellos, de los específicos para instalar escuelas primarias en zonas urbanas y rurales, la escuela complementaria –que serviría para la formacion de maestros–, las colonias para el tratamiento de los alienados y los centros penitenciarios, todos ellos adaptados a las necesidades y orientaciones de la ciencia moderna, uno de los pilares para el desarrollo material e intelectual.[32]

Ese mismo año, basándose en el proyecto estandár de 1899, la Dirección de Obras Públicas comenzó la construcción de un edificio en la ciudad de Porto Alegre, la capital del Estado de Rio Grande do Sul. Como se puede ver en la figura siguiente (cuatro) y en las descripciones que se refieren a la organización interna y externa de sus espacios, la construcción, de ocho por doce metros y ochenta y cinco centímetros, tenía dos pisos, que no se corresponden exactamente con el diseño estándar, de 1899, de solo uno. El piso inferior podría usarse para actividades estudiantiles en días lluviosos o como casa del maestro. También se puede ver una escalera externa, que daba acceso al piso superior –a dos metros y veinte centimetros del suelo–, donde se desarrollarían las clases, con capacidad para aproximadamente sesenta estudiantes. Siguiendo la línea del proyecto que sirvió de inspiración, su fachada era simple, con solo la inscripción *escuela,* y una verja de hierro en el lateral del recinto donde se situaba el acceso principal –una puerta de hierro–, que daba a la Avenida Redenção. Y, al igual que en la propuesta de 1899, no se mencionaron los sanitarios, que se encontraban, en forma de letrinas, en el exterior del edificio, al fondo del terreno.[33]

---

[32] Protásio Antonio Alves «Relatório da Secretaria de Obras Públicas do Estado do Rio Grande do Sul», 1907, p. 2. Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul (AHRGS).

[33] Para un estudio sobre la trayectoria de este edificio, desde su construcción hasta 2016, véase: Tatiane de Freitas Ermel, «Transfigurações no tempo e no espaço: Aula Isolada Campo da Redenção em Porto Alegre/RS (1907-2016)», *Revista Brasileira de História da Educação* 18, n.º 48 (2018): 1-32, http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v18.2018.e006 (Consultado el 17-08-2020); Protásio Antonio Alves «Relatório da Secretaria de Obras Públicas do Estado do Rio Grande do Sul», 1907, p. 40.

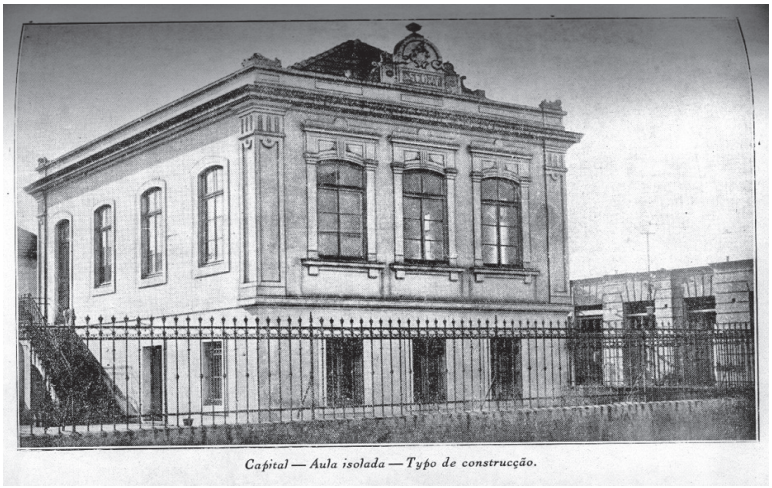


Imagen 4. Escuela Aislada Campos da Redenção (1924).[34]

Al igual que en la mayoría de las ciudades, las zonas rurales sufrían la carencia de construcciones escolares suficientes para atender a la población, pero esta realidad era agrabada por otras dificultades: materiales, carencia de medios de transporte y escaso número de estudiantes, muchas veces sin llegar al mínimo que justificara la inversión económica por parte del Gobierno. En el año 1919, la Dirección de Obras Públicas, en un intento de paliar tal situación, elaboró un plan estándar de *escuela colonial*,[35] con algunos detalles y especificaciones sobre la organización del espacio escolar, que consitió en un modelo de madera, con planos, cortes longitudinales y transversales, fachada y diseño lateral.

[34] Protásio Alves, «Relatório da Secretaria do Interior e do Exterior do Estado do Rio Grande do Sul, Diretoria de Instrução Pública», setembro de 1924, s/p. Memorial da Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul.

[35] Mantenemos la nomenclatura utilizada por el gobierno del Estado de «escuela colonial», es decir, un tipo de escuela primaria que fue construida por el Estado en zonas de inmigración de diferentes grupos étnicos. Para estudios específicos, véase: Lúcio Kreutz, «A representação de identidade nacional em escolas da imigração alemã no Rio Grande do Sul», *Revista História da Educação* 3, n.º 5, (1999): 141-164. https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30047/pdf (Consultado el 16-07-2020). Lúcio Kreutz y Terciane Ângela Luchese, «Grupos étnicos, pluralidade cultural e políticas públicas na história da educação, no Rio Grande do Sul», *Revista Brasileira de História da Educação* 11, n.º 1 (2012): 179-206. http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38511 (Consultado el 16-07-2020).

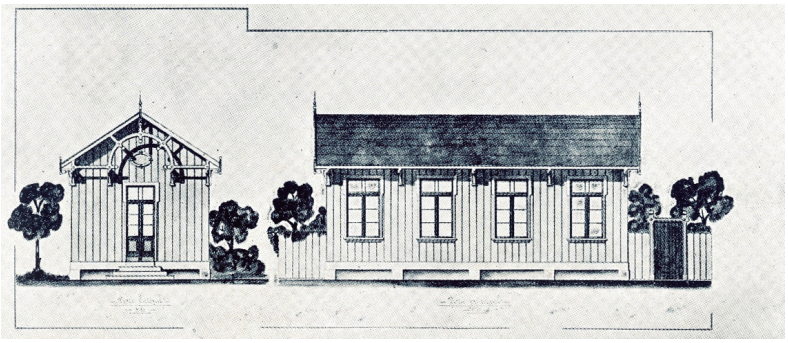


Imagen 5. Planta de Escuela Colonial (1919).[36]

La escuela colonial tendría cinco salas pequeñas, otra más grande y un patio. La construcción también albergaría la casa del maestro, una necesidad que era más frecuente en las zonas rurales, debido a las dificultades en los desplazamientos. Asimismo, se reservaba una sala para el despacho del maestro, al lado de una de las aulas y otros espacios reservados para su morada, como el comedor y el dormitorio.[37]

Partiendo del modelo de 1883, que separaba totalmente el edificio escolar en función del sexo, tanto de los estudiantes como de los maestros, el proyecto estándar de 1899 minimizó esta cuestión, a través de una propuesta simplificada de escuela mixta, que sólo contemplaba la existencia de una sala para clase, de pequeñas dimensiones, sin la previsión de baños u otros espacios –interiores o exteriores– para el desarrollo de la actividad escolar. En 1907, la construcción de un edificio en la capital del Estado, inspirado en el modelo de 1899, seguía la misma propuesta numérica de estudiantes (sesenta), pero con la existencia de un piso inferior, que se podría utilizar para realizar actividades físicas o como casa del maestro. Por su parte, el modelo de escuela primaria colonial aumentó el número de salas, pero mantuvo la residencia del

[36] Ildefonso Soares Pinto «Relatório dos Negócios de Obras Públicas do Estado do Rio Grande do Sul», agosto de 1919, s/p. Memorial da Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul.

[37] En 1915 se presentó el proyecto para escuelas aisladas en la ciudad de Bento Gonçalves, diseñado por el ingeniero y exconcejal de la ciudad, João Baptista Pianca. Entre 1925 y 1928, algunas escuelas fueron construidas a partir de este modelo. Véase: Terciane Ângela Luchese y Lúcio Kreutz, «Das escolas de improviso às escolas planejadas: um olhar sobre os espaços escolares da Região Colonial Italiana, Rio Grande do Sul» *Revista Brasileira de História da Educação* 12, n.º 2 (2012): 45-76. http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38787 (Consultado el 16-07-2020).

maestro dentro de las dependencias escolares, principalmente por las dificultades de acceso a estas zonas más asiladas de la capital presentadas por un significativo número de los maestros.

Estas son propuestas representativas de un modelo de escuela que estuvo presente en varios Estados de Brasil, debido a que eran posibles, a pesar de la falta de recursos para implementación de las escuelas graduadas, especialmente, en las ciudades del interior y las zonas rurales.[38] Posteriormente, estas concepeciones sufrieron importantes cambios a lo largo de la década de 1920, cuando se intensificó en Brasil la discusión en torno a la escuela tradicional y de la Escuela Nueva, que también afectaban a la organización de los espacios y edificios escolares.

ENTRE PERMANENCIAS Y CAMBIOS: UN CONCURSO PARA EDIFICIOS ESCOLARES (1928)

Entre finales del siglo XIX y las dos primeras decadas del XX, el Estado de Rio Grande do Sul, los problemas relativos a la escuela primaria fueron descritos de forma bastante genérica como *pedagógicos* y los espacios escolares presentados como una necesidad de adaptación a la *pedagogía moderna*, la *escuela graduada,* la *coeducación* y las exigencias económicas e higiénicas.

---

[38] Algunos estudios destacados sobre sobre la implementación de la escuela primaria en Brasil, especialmente los grupos escolares y el análsis principal o secundario sobre sus espacios, son: Rosa Fátima de Souza, *Alicerces da Pátria. História da escola primária no Estado de São Paulo (1890-1976)*, (Campinas: Mercado das Letras, 2009). Luciano Mendes Faria Filho, *Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República* (Passo Fundo/RS: UPF, 2000). Ester Buffa y Gelson de Almeida Pinto, *Arquitetura e Educação: organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas, 1893-1971* (São Carlos: Brasília: EdUFSCar, INEP, 2002). Marcus Levy Albino Bencostta, «Arquitetura e espaço escolar: o exemplo dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903-1928)» en *História da Educação, Arquitetura e Espaço Escolar*, ed. Marcus Levy Albino Bencostta (São Paulo: Cortez, 2005), 95-140. Irlen Antonio Gonçalves, «Cultura Escolar, práticas e produção dos grupos escolares em Minas Gerais (1891-1918)» (Tesis doctoral, Universidade Federal de Minas Gerais, 2004). Diana Vidal (ed.), *Grupos Escolares: Cultura Escolar Primária e Escolarização da Infância no Brasil (1893-1971),* (Campinas: Mercado das Letras, 2006). Crislaine Azevedo, *Grupos Escolares em Sergipe - 1911-1930: cultura escolar, civilização e escolarização da infância* (Natal: Editora da EDUFRN, 2010). Gladys Mary Ghizoni Teive y Norberto, Dallabrida, *A Escola da República: os grupos escolares e a modernização do ensino primário em Santa Catarina (1911-1918)*, (Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011). Sá, Nicamor Palhares y Elizabeth Figueiredo Sá (eds), *Revisitando a história da escola primária. Os grupos escolares em Mato Grosso na Primeira República Brasileira.* (Cuiabá: Ed. UFMT, 2011). Rosa Fátima de Souza, Vera Lúcia Gaspar da Silva y Elizabeth Figueiredo de Sá, *Por uma teoria e uma teoria da escola primaria no Brasil. Investigaçoes comparadas sobre a escola graduada (1870-1930),* (Cuiabá: EDUFMT, 2013).

Esta concepción cambia significativamente a lo largo de la década de 1920, que estuvo marcada por el centenario de la indenpendencia de Brasil (1922), los movimientos artísticos modernistas, la elaboración de informes estadísticos sobre la enseñanza pública republicana y la Primeira Conferência Interestadual de Educação Primária, desarrollada entre el 12 de octubre y 16 de noviembre de 1921. Con un total de catorce grupos de estudio, esta última contó con la presencia de representantes de cada Estado del país y de las instituciones educativas privadas. Entre los numerosos temas debatidos, estuvieron la obligatoriedad de enseñanza primaria, la lucha contra el analfabetismo, la articulación de los sistemas estatales de enseñanza y la nacionalización de las escuelas primarias.

La creación de la Associação Brasileira de Educação (ABE), en 1924, generó en Brasil una discusión más intensa entre los plantemientos y los modelos de la escuela tradicional y los de la Escuela Nueva. La fundación de la ABE estuvo a cargo de profesores, maestros, médicos, abogados e ingenieros que tenían como uno de sus principales objetivos sensibilizar a la nación sobre la necesidad de la educación pública, en manos del Estado, en detrimento de la dependencia de otras instancias al margen de este, que aún, después de un siglo de independencia y más de tres décadas de régimen republicano, seguían siendo mayoritarias en la red de escuelas primarias.[39] Las múltiples y variadas iniciativas desarrolladas por ABE estuvieron en sintonía con las necesidades modernas de la vida espiritual y material del niño y condensaron, adaptándolos a la realidad brasileña, los postulados de la nueva pedagogía.[40]

---

[39] Carlos Eduardo Vieira, «Conferências Nacionais de Educação: intelectuais, Estado e discurso educacional (1927-1967)», *Educar em Revista* 65 (2017): 19-34. https://doi.org/19-34. 10.1590/0104-4060.53670 (Consultado el 20-03-2020).

[40] También cabe destacar el carácter internacionalista de la Escuela Nueva, que estuvo presente desde sus orígenes, a fines del siglo XIX, estimulado por «visitas de educadores, la comunicación y el intercambio de innovaciones y los viajes de pedagogos más conocidos para dar a conocer sus metodos por todo el mundo». Entretanto, es a través de iniciativas institucionales y de asociaciones como del Instituto Jean Jacques Rousseau, en Ginebra/Suiza, creado en 1912 (Oficina Internacional de Educación, dentro del Instituto, creado en 1925) y, la Liga Internacional de Educación Nueva, en 1920, que se canalizaron de forma más concreta la intención del movimiento. María del Mar del Pozo Andrés, «El movimiento pedagógico de la Escuela Nueva», en: *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*, eds. María del Mar del Pozo Andrés *et al.* (Madrid: Biblioteca Nueva, 2009), 197-216.

En Brasil, lo mismo que en otros muchos países, hubo un número significativo de escuelas que, aunque oficialmente no formaban parte del movimiento de la Escuela Nueva, estaban influidas por ella y habían adoptado parte de sus planteamientos, como fue la perspectiva paidocéntrica de la educación. Aquí y ahora, interesa destacar la busqueda de «nuevos modelos arquitectónicos que permitiesen crear una atmosfera estimulante, para el aprendizaje libre. Se pretendia convertir la escuela en un hogar para el niño».[41]

Al largo de la decada de 1920, la continuidad de un panorama de insuficiencia de edificios escolares sigue siendo una realidad constante, siendo el alquiler y la adaptación de espacios para las clases primarias una constante en el Estado de Rio Grande do Sul, que estaba organizada en las siguientes instituciones, de acuerdo con el número de estudiantes: colegios elementales (curso primario completo, de cinco o seis años), grupos escolares y clases aisladas. En 1921, de un total de cuarenta y un colegios, que reunían a 14.682 estudiantes, el gobierno del Estado poseía únicamente trece edificios de colegios elementales, otros dieciséis funcionaban en edificios alquilados y cinco en edificios de propiedad de los ayuntamientos;[42] y de los diez grupos escolares existentes, que albergaban a 819 alumnos, ninguno de sus edificios pertenecía al Estado, pues todos estaban instalados en edificios alquilados –en los municipios de Alfredo Chaves, Canguçu, Santa Vitória do Palmar y São Sebastião do Caí– o en edificios propiedad de los municipios –el de Viamão, São João de Camaquã, São Francisco de Paula, Estrela y Encruzilhada–.[43]

Durante los años siguientes, aparecieron algunas iniciativas aisladas de construcciones escolares. En 1922, se terminaron el Grupo Escolar da Tristeza, ubicado al sur de Porto Alegre, con capacidad para 300

---

[41] Mar del Pozo, «El movimiento pedagógico de la Escuela Nueva», 209.

[42] En 1921, la matrícula de la escuela primaria en el Estado de Rio Grande do Sul, según el Informe anual de la Educación Publica, ascendía a 150.009 estudiantes, con frecuencia de 125.371. Cerca del 28% de los estudiantes estaban matriculados en escuelas subvencionadas por el Estado, el 17% en escuelas municipales y el 15% en escuelas particulares. A partir del análisis de los Informes de la Dirección de Instrucción Pública y de la Dirección de Obras Públicas del Estado de Rio Grande do Sul, entre 1907 y 1928, solo nueve edificios escolares de educación primaria fueron emprendidos por el poder público estatal. Ermel, «Arquitetura escolar e patrimônio histórico-educativo», 117.

[43] Protásio Alves «Relatório da Secretaria do Interior e do Exterior do Estado do Rio Grande do Sul, Diretoria de Instrução Pública», agosto de 1921, p. 189. Memorial da Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul.

alumnos, distribuidos en seis aulas, y una pequeña clase aislada en un edificio de madera en el municipio Gravataí, cerca de las minas de carbón del Estado. En 1928, se iniciaron las obras de otros tres edificios escolares de nueva planta: la Escuela Aislada de Chácara das Bananeiras, en la ciudad de Porto Alegre, y dos edificios para escuelas primarias en las ciudades de Passo Fundo y Cruz Alta, que siguieron el mismo proyecto. Ese mismo año, el Decreto numero 3.981, de 5 de enero de 1928, estableció un presupuesto de cuatrocientos mil reales para los edificios escolares; doscientos cincuenta mil destinados a la construcción y ciento cincuenta mil reservados para asegurar la conservación de los existentes.

También en 1928, en respuesta a la escasez de edificios adecuados para la escuela primaria, el gobierno del Estado lanzó un concurso de proyectos de construcción de edificios escolares urbanos y rurales, que fue publicado en la prensa oficial a través del periódico *A Federação* y reproducido, al año siguiente, en el Informe anual de la Dirección de Educación Publica.[44] De las catorce cláusulas del concurso, cinco fueron cuestiones burocráticas –forma de presentación (plan general, planos parciales, fachadas y secciones), memoria descriptiva y justificativa, firma reconocida, comisión técnica evaluadora y premiación– y nueve demandas específicas relativas a los espacios.

Estas últimas contemplaron distintos aspectos, que se pueden sintetizar del siguiente modo. En primer lugar, cabe señalar la permanencia de tres modelos de escuela primaria en el Estado: colegios elementales, grupos escolares y aulas aisladas –el modelo el más simple, con apenas la prescripción de una o dos salas, con capacidad para cincuenta estudiantes cada una, y con la posibilidad de un espacio reservado para la residencia del maestro–. En segundo lugar, se establecieron algunas normas de higiene, como la existencia de un vestidor y toilette con baño, un

[44] En este mismo año, el gobierno del Estado invirtió en la supervisión de los edificios escolares existentes. Con este fin, preparó un cuestionario sobre las condiciones de los terrenos y edificios de la escuela, que debería ser respondido por un equipo de inspectores, y se observaron cuidadosamente las condiciones del terreno, la construcción y los complementos. En este último, podrían o no estar directamente relacionados con la escuela, como la existencia o no de «patios de juego o patios de recreo para niños o niñas (cubiertos con arena, etc.); patio de recreo; jardínes y arboles; pabellón del gimnasio; granja escolar; plaza deportiva (en pueblo o aldea); talleres, etc». Oswaldo Aranha «Relatório da Secretaria do Interior e do Exterior do Estado do Rio Grande do Sul, Diretoria de Instrução Pública», agosto de 1929, pp. 25-27. Memorial da Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul.

baño para cada grupo de quince niñas o treinta niños y un urinario para cada grupo de quince estudiantes. En tercer término, se apostó por planteamientos pedagógicos generalistas y consensuados, pero dando la posibilidad a los concursantes de presentar otras propuestas pedagógicas.

Las propuestas para colegios elementales y grupos escolares tuvieron que presentar dos versiones, una para doscientos estudiantes y otra para mil, ambas con la posibilidad de ampliación, sin comprometer la estética o los principios pedagógicos. En cuanto al entorno, los edificios deberían estar aislados del vecindario y no tener más de dos plantas, con ventilación eficiente e iluminación directa. A estos dos modelos de escuela primaria se incorporaron elementos novedosos, tales como: aulas rectangulares, que deberían tener esquinas redondeadas, siendo que la planta debería diseñarse de modo que se pudiera aumentar el número de habitaciones, sin perjuicio de la estética y la higiene del edificio. Otro aspecto es la variante de paredes móviles, que servirían para la transformación de cuatro o más salas en un salón de actos o auditorio, así como al contrario, la subdivisión de dos o tres salas para que cada una pueda albergar solo a veinticinco estudiantes. También estaba previsto, en ambos casos, la existencia de un pabellón cubierto, a modo de gimnasio.

La incorporación de una variedad de salas también fue un elemento destacado en el concurso: de espera, administración, biblioteca, museo didáctico, trabajos manuales, consultorio de un médico, atención odontológica, auditorio –o salón de ceremonias–. Finalmente, cabe destacar la exigencia de establecer espacios para la futura instalación del cine y la radio escolares, que era intención que se generalizaran en la red escolar pública del país. Sobre estos dos últimos puntos, se pueden destacar varias iniciativas. La primera es el proyecto pionero de Cinema Escolar en Brasil, desarrollado entre 1916 y 1918, bajo la dirección de dos inspectores escolares de la red pública municipal de Río de Janeiro: Fábio Lopes dos Santos, un médico higienista, y José Venerando da Graça Sobrinho, un funcionario municipal. El objetivo giró en torno a la producción de lo que llamaron cintas pedagógicas y la idea del cine educativo, que se entendió como el desarrollo de películas con los propios estudiantes.[45]

[45] Amália da M. Mendonça Ferreira, «O cinema escolar na história da educação brasileira. A sua ressignificação através da análise do discurso» (Trabajo de fin de Máster, Universidade Federal Fluminense, 2004).

La segunda propuesta destacable es la realizada por Edgar Roquette-Pinto, Jonathas Serrano y Venâncio Filho, que, partiendo del discurso escolanovista, entendieron que el cine podía ser una poderosa herramienta educativa auxiliar al servicio del maestro para desarrollar su tarea, lo mismo que lo eran la biblioteca, el periódico, el banco escolar y el club agrícola.

La tercera corrió a cargo de la Associação Brasileira de Educação (ABE), cuyos estatutos recogían entre sus objetivos el de «facilitar o desenvolvimento do cinema educativo, de bibliotecas infantis e de outras instituições auxiliares ao ensino».[46] Durante el transcurso de la primera Conferência Nacional de Educação (CNE), promovida por la ABE, que tuvo lugar en la ciudad de Curitiba/Paraná, en 1927, una de las ponencias presentadas destacó por tratar las directirces generales de la Escuela Nueva Brasileira: una escuela del trabajo, social, saludable, cientifica y práctica, ajustada a las necesidades y posibilidades del momento, capaz de desarrollar las aptitudes de los alumnos y orientada hacia el mundo laboral. De modo más específico, también fueron abordados temas sobre el sentido de las relaciones del niño con su medio, enfatizando las posiblidades educativas que las realidades, los recursos y los entornos sociales de cada Estado ofrecían a las escuelas.[47] El cine, la literatura infantil, las pinacotecas, el teatro, el museo y la prensa escolar fueron temas abordados por los conferenciantes. Así, por ejemplo, el cine fue analizado por Maria Luiza Camargo de Azevedo, que lo describió como una *espada de doble filo*, esto es que, al mismo tiempo que educa, también podría corromper a los niños, por lo que era necesario que los maestros establecieran criterios claros para su uso pedagógico; por su parte, Américo Xavier Monteiro de Barros, otro de los ponentes, defendió las contribuciones y la enseñanza ilustrada que había posibilitado el cinematógrafo escolar en los grandes centros, aconsejando su extensión, de acuerdo con las posibilidades de cada Estado.[48]

---

[46] Vieira, «Conferências Nacionais de Educação», 25.

[47] Susana da Costa Ferreira, «A I Conferência Nacional de Educação (Contribuição para o estudo das origens da Escola Nova no Brasil)», *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)* 6 (1993): 37-38.

[48] Ferreira, «A I Conferência Nacional de Educação».

En relación con la radio, la primera estación registrada en Brasil fue la establecida por Roquete-Pinto, en el año 1922, llamada Radio Sociedade de Rio de Janeiro.[49] A partir de 1924, se acercó a una perspectiva más popular de la educación, transmitiendo clases en francés, portugués, geografía, historia brasileña, higiene, silvicultura, química, historia natural y física, así como emisiones de conciertos y representaciones teatrales. Según su propuesta, cada estado tendría su escuela de radio, siendo posibles también las escuelas de radio municipales.[50]

CONSIDERACIONES FINALES

Las prescripciones generales sobre espacios escolares vigentes durante finales del siglo XIX y las primeras tres décadas del XX, tanto en el contexto internacional como en la realidad particular de Rio Grande do Sul, revelan aspectos sobre permanencias y transformaciones signficativas de las ideas y las prácticas vinculadas a los edificios y recintos de las instituciones educativas de carácter público. Así, se percibe un tránsito de la inexistencia y/o inadecuación de los edificios de las escuelas urbanas y rurales, las dificuldades de implementación de la escuela graduada y las nociones higinistas, hacia una adaptación gradual del gobierno del Estado a los nuevos paradigmas de la Pedagogía, especialmente de la escuela activa o Escuela Nueva.

De los ejemplos que hemos elegido para ilustrar este estudio, el primer modelo de edificio escolar (1883) reproducía tres elementos básicos de la escuela primaria en su configuración inicial, o sea, el aula como espacio educativo central, una total separación por sexos y la residencia del maestro en el edificio escolar. Pocos años después, el modelo estándar de escuela de 1899 y su edificación en forma de una clase aislada en la Capital, en 1907, torna visible un proyecto destinado a un número reducido de estudiantes, una clase unitaria mixta, sin previsión de

[49] José Silvério Baia Horta, «*Histórico do rádio educativo no Brasil (1922-1970)*», *Cadernos da PUC-Rio* (Tópicos em Educação/serie Letras e Artes, Rio de Janeiro, 1972).

[50] En la Reforma de la Educación Pública, implementada por Fernando de Azevedo, en Río de Janeiro (1927-1930), el cine se introdujo como un instrumento educativo, por lo que fue obligatorio tener salas para proyección fija y animada, cuando la escuela operara en su propio edificio. Sin embargo, no fue hasta 1937 cuando, a propuesta del ministro Capanema, el Instituto Nacional de Cine Educativo (INCE) empezó a considerarse como un servicio público. En 1937, junto con el cine educativo, se creó el programa de radiodifusión educativa.

sanitarios y con posibilidad de morada del maestro o la existencia de un área cubierta para actividades físicas en días de lluvia. Destaca una preocupación con la posición solar y la entrada de ventilación, así como la protección de los estudiantes del entorno de la ciudad a través de la valla de la pared.

Una constante en las discusiones sobre las escuelas primarias fue su instalación en las zonas rurales y algunas cuestiones aparejadas, como los problemas de transporte, la morada del maestro, las dimensiones que habría de tener y los materiales que utilizar para la construcción. Eran frecuentes las pequeñas instalaciones de madera, financiadas por el ayuntamiento o la donación por la comunidad en las regiones desproveídas por el Gobierno del Estado. El modelo presentado en 1919, también en madera, contemplaba únicamente el espacio del aula, conforme al modelo de 1899, pero con una descripción detallada de los espacios destinados a la residencia del maestro.

Asimismo, se perciben permancias y cambios en la proyección de edificios prescritos en el concurso de 1928, que inaugura una proyección compleja en torno a las ideas sobre los espacios escolares en Rio Grande do Sul. La relación entre la residencia del maestro y el edificio escolar, previsto en los modelos anteriores, permanece solamente en la modalidad de clases aisladas. La separación del edificio por sexo, conforme el modelo de 1883, está totalmente ausente de las cláusulas del concurso de 1928. Se mantuvieron, no obstante, los tres principales tipos de escuelas primarias existentes en el Estado: clase aislada, grupo escolar y colegios elementales, siendo que la enseñanza graduada debería ser implementada en estos dos últimos casos, con variedad de tamaño, de acuerdo con la demanda escolar, pero con una capacidad máxima para mil estudiantes.

La relación de la escuela con su entorno, así como la representación política, social y cultural de las construcciones que se incorporaron a lo largo de la Primera República brasileña se concretó en la prescripción del aislamiento de los edificios escolares del resto del vecindario y en el establecimiento de dos plantas para albergar grupos escolares y colegios elementales. La preocupación higienista continuó centrada en los espacios ventilados y la entrada adecuada de luz, pero con aumento de elementos sanitarios, como el vestidor, el toilette con baño, los urinarios

y aseos en número proporcional al de estudiantes. Los espacios específicos para las actividades físicas, no descritos en modelos anteriores, ahora estuvieron previstos en forma de pabellón o gimnasio cubierto; no ocurrió así con los espacios para las actividades al aire libre, centrales en las prerrogativas de la Escuela Nueva, pero ausentes en las descripciones de los proyectos.

Desde otro punto de vista, consideramos importantes los elementos que, en esa época, fueron incorporados como novedosos en el escenario brasileño y, especialmente, en Rio Grande do Sul, como las esquinas redondeadas y los espacios adaptables para el aumento y/o disminuición de los tamaños de las salas y del gimnasio. La obligación de que existieran salas variadas, laboratorios y la previsión de otras dependencias para la futura instalación del cine y la radio escolares eliminaron parte de la centralidad del aula, en beneficio de otros espacios educativos adaptados a las necesidades y posibilidades físicas de los niños y más propicios para generar un ambiente capaz de estimularlos y alimentar su curiosidad.

En Rio Grande do Sul, el concurso de edificios escolares, al parecer, no tuvo repercusión posterior a su publicación en la prensa, en 1928, y su reproducción en el Informe de Educación Pública, de 1929. En Brasil, la década de 1930 se inició con importantes cambios políticos –finalizó la Primera República– y educativos –se creó el Ministério de Educação e Saúde Pública, en 1931–. Poco tiempo después, en 1932, la ABE y sus miembros lanzaron el *Manifesto dos pioneros da Escola Nova*, que inauguró una década de difusión de las ideas de la Escuela Nueva en Brasil, a través de publicaciones, como las de Lourenço Filho[51], y prácticas llevadas a cabo por importantes renovadores, como Fernando de Azevedo y Anisio Teixeira, a través de las reformas que emprendieron.

El plan de construcciones de edificios escolares emprendido por el Gobierno del Estado de Rio Grande do Sul siguió un ritmo lento y con características semejantes a los modelos más tradicionales de las décadas anteriores, pero con ligero impulso en número, ya durante el periodo del Estado Novo (1937-1945). Consideramos que, en el período

[51] Las ideas de Lourenço Filho serán ampliamente difundidas en plan nacional a través de su obra «Introdução ao estudo da Escola Nova», editora Melhoramentos, 1930.

analizado, en el Estado de Rio Grande do Sul de Brasil, lo mismo que en otros países occidentales, persistió un modelo de escuela en el que el aula era el elemento central, pero permeado, progresivamente, en distinta medida, y casi siempre de manera puntual, por elementos e ideas de la Escuela Nueva y otras corrientes pedagógicas que pretendían modernizar la enseñanza.

Nota sobre autora

Tatiane de Freitas Ermel es investigadora del Programa de Atracción de Talento de la Comunidad de Madrid (modalidad jóvenes doctores) en el Departamento de Estudios Educativos de la Universidad Complutense de Madrid. Fue profesora de la Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e Missões/Brasil y becaria en la categoria Joven Investigador del Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq/Brasil (2017-2018). Doctora en Educación - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/Brasil (2017), seleccionada al Prêmio Nacional - Tesis Doctoral Capes 2018/Brasil. Las líneas de investigación especialmente desarrolladas son: espacios educativos y arquitectura escolar; prensa pedagógica; circulación de las ideas pedagógicas. Es miembro del grupo de investigación: Cultura Cívica y Políticas Educativas y Connecting History of Education Working Group.

REFERENCIAS

Arruda, Ângelo Marques Vieira de, «Arquitetura dos edifícios da escola pública no Brasil (1870-1930): construindo os espaços para a educação», PhD diss., Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2010.

Azevedo, Crislaine. *Grupos Escolares em Sergipe - 1911-1930: cultura escolar, civilização e escolarização da infância*. Natal: Editora da EDUFRN, 2010.

Baltar, Francisca Maria Teresa dos Reis. «Arquitetura de escolas no século 19: primeiras escolas construídas no Brasil», *Revista História da Educação* 10 (2001): 53-84. https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30525/pdf

Bastos, Maria Helena Camara «A educação como espetáculo». En *Histórias e Memórias da Educação no Brasil,* editado por Maria Stephanou y Maria Helena Camara, 116-131. Petrópolis: Vozes, 2005.

Bencostta, Marcus Levy Albino. «Arquitetura e espaço escolar: o exemplo dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903-1928)» en *História da Educação,*

Arquitetura e Espaço Escolar, editado por Marcus Levy Albino Bencostta, 95-140. São Paulo: Cortez, 2005.

Bencostta, Marcus Levy y Marina Fernandes Braga. «História e Arquitetura escolar: a experiência dos regulamentos franceses e brasileiros para os edifícios escolares (1890-1910)». *Revista Linhas* 12, n.º 1 (2011): 51-72.

Bernard, Henry. *School Architecture: contributions to the improvement of school-houses*. Cincinati: Published by H.W. Derby and Co., 1855.

Buffa, Ester y Gelson de Almeida Pinto. *Arquitetura e Educação: organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas, 1893-1971*. São Carlos: Brasília: EdUFSCar, INEP, 2002.

Chervel, André. *La culture scolaire: une approche historique*. Paris: Belin, 1998.

Cunha, Marcus Vinicius da. «O legado da Escola Nova e a dimensão utópica da educação», en *O curso de Lourenço Filho na Escola Normal do Ceará (1922-1923): as normalistas e a pedagogia da escola nova,* editado por Maria Helena Camara Bastos y Maria Juraci Maia Cavalcante, 339-358. Campinas: Alínea, 2009.

Cury, Carlos Roberto Jamil. «A educação e a primeira constituinte republicana» en *Educação nas constituições brasileiras 1823-1988*, editado por Osmar Fávero, 69-80. Campinas: Autores Associados, 1996.

Ermel, Tatiane de Freitas. «Arquitetura escolar e patrimônio histórico-educativo: os edificios para a escola primária pública no Rio Grande do Sul (1907-1928) », PhD diss., Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2017.

Ermel, Tatiane de Freitas. «Transfigurações no tempo e no espaço: Aula Isolada Campo da Redenção em Porto Alegre/RS (1907-2016)», *Revista Brasileira de História da Educação* 18, n.º 48 (2018): 1-32.

Escolano Benito, Agustín. *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos Históricos.* Madrid: Biblioteca Nueva, 2000.

Faria Filho, Luciano Mendes et al. «A Cultura Escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira». *Revista Educação e Pesquisa* 30, n.º 1 (2004): 139-159.

Faria Filho, Luciano Mendes. *Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República*. Passo Fundo/RS: UPF, 2000.

Ferreira, Amália da M. Mendonça. «O cinema escolar na história da educação brasileira. A sua ressignificação através da análise do discurso». PhD diss., Universidade Federal Fluminense, 2004.

Ferreira, Susana da Costa. «A I Conferência Nacional de Educação (Contribuição para o estudo das origens da Escola Nova no Brasil)», *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)*, 6 (1993): 37-38.

Godínez Visedo, José Miguel. «Legislación comentada sobre espacios y construcciones escolares de los centros públicos primarios en España. De 1825 a 1991» *Anales de Pedagogía* 11 (1993): 229-243.

Gonçalves, Irlen Antonio. «Cultura Escolar, práticas e produção dos grupos escolares em Minas Gerais (1891-1918)». PhD diss., Universidade Federal de Minas Gerais, 2004.

Horta, José Silvério Baia. *Histórico do rádio educativo no Brasil (1922-1970), Cadernos da PUC-Rio*, Rio de Janeiro: Tópicos em Educação/serie Letras e Artes, 1972.

Ibarra, Carlos Ortega. «Ciencia y revolución en la arquitectura escolar. Ciudad de México (1910-1920)». *Revista Ciencia y Desarrollo* (2012): 39-42.

Julia, Dominique. «La culture scolaire comme objet historique». *Paedagogica Historica*, 31 (1995): 353-382. https://doi.org/10.1080/00309230.1995.11434853

Kreutz, Lúcio. «A representação de identidade nacional em escolas da imigração alemã no Rio Grande do Sul», *Revista História da Educação* 3, n.º 5 (1999): 141-164. https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30047/pdf

Kreutz, Lúcio y Terciane Ângela Luchese. «Grupos étnicos, pluralidade cultural e políticas públicas na história da educação, no Rio Grande do Sul», *Revista Brasileira de História da Educação* 11, n.º 1 (2012): 179-206. http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38511

Luchese, Terciane Ângela y Lúcio Kreutz. «Das escolas de improviso às escolas planejadas: um olhar sobre os espaços escolares da Região Colonial Italiana, Rio Grande do Sul» *Revista Brasileira de História da Educação* 12, n.º 2 (2012): 45-76. http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38787

Manique da Silva, Carlos. *Escolas belas ou espaços sãos? Uma análise histórica sobre arquitetura escolar portuguesa (1860-1920)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2002.

Pozo Andrés, María del Mar del «El movimiento pedagógico de la Escuela Nueva», en *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*, editado por María del Mar del Pozo Andrés *et al.*, 197-216. Madrid: Biblioteca Nueva, 2009.

Recalde, Héctor. *El Primer Congreso Pedagógico/1 (1882)*. Biblioteca Política Argentina: Centro Editor de América Latina, 1987.

Sá, Nicamor Palhares y Elizabeth Figueiredo Sá (eds). *Revisitando a história da escola primária. Os grupos escolares em Mato Grosso na Primeira República Brasileira.* Cuiabá: Ed. UFMT, 2011.

Santiago, Zilsa Maria Pinto. *Arquitetura e Instrução Pública: a reforma de 1922, concepção de espaços arquitetônicos e formação dos primeiros grupos escolares do Ceará*. Ceará: Edições Universidade Federal do Ceará, 2017.

Schueler, Alessandra Frota y Irma Rizzini. «Entre becos, morros e trilhos: expansão da escola primária na cidade do Rio de Janeiro (1870-1906)» *Cadernos de História da Educação* 18, n.º 1 (2019): 160-175. https://doi.org/10.14393/che-v18n1-2019-9

Souza, Rosa Fátima de y Vera Teresa Valdemarin (ed.). *A Cultura Escolar em Debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2005.

Souza, Rosa Fátima de, Vera Lúcia Gaspar da Silva y Elizabeth Figueiredo de Sá (eds,). *Por uma teoria e uma teoria da escola primaria no Brasil. Investigaçoes comparadas sobre a escola graduada (1870-1930).* Cuiabá: EDUFMT, 2013.

Souza, Rosa Fátima de. *Alicerces da Pátria. História da escola primária no Estado de São Paulo (1890-1976)*, Campinas: Mercado das Letras, 2009.

Souza, Rosa Fátima de. *Tempos de Civilização: a implantação da Escola Primaria Graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: UNESP, 1998.

Teive, Gladys Mary Ghizoni y Norberto, Dallabrida. *A Escola da República: os grupos escolares e a modernização do ensino primário em Santa Catarina (1911-1918)*. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

Tubeuf, Georges. *Traité d'architecture théorique et pratique. Tome IV, Tipes de constructions diverses: edifices publics et divers*. Paris: Georges Fancho Editeur, 1890.

Upitis, Rena. «School Architecture and Complexity», *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 1 (2004): 19-38. https://doi.org/10.29173/cmplct8713

Vidal, Diana (ed.). *Grupos Escolares: Cultura Escolar Primária e Escolariza*ção da Infância no Brasil (1893-*1971).* Campinas: Mercado das Letras, 2006.

Vidal, Diana. «Sobre cultura escolar e História da Educação: questões para debate». En *História das culturas escolares no Brasil,* editado por Diana Vidal y Cleonara Maria Schwatz, 13-35, Vitória: EDUFES, 2010.

Vieira, Carlos Eduardo. «Conferências Nacionais de Educação: intelectuais, Estado e discurso educacional (1927-1967)», *Educar em Revista*, 65 (2017): 19-34. https://doi.org/19-34. 10.1590/0104-4060.53670

Vincent, Guy (ed.). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1994.

Viñao Frago, Antonio. «Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões». En *Currículo, espaço subjetividade: a arquitetura como programa,* editado por Antonio Viñao Frago y Agustín Benito Escolano, 59-140. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

Viñao Frago, Antonio. *Sistemas Educativos, culturas escolares y reformas. Razones y propuestas educativas*. Madrid: Ediciones Morata, 2002.

Weisser, Amy S. «Little Red School House, What Now? Two Centuries of American Public School Architecture», *Journal of Planning History* 3 (2006): 196-217. https://doi.org/10.1177/1538513206289223

Werle, Flávia Obino Corrêa. «Instrução Pública e Configuração do Mundo Urbano». *História da Educação,* 18 (2005): 83-95. https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/29128/pdf

Wollf, Silvia Ferreira Santos. *Escolas para a República: os primeiros passos da Arquitetura das escolas públicas paulistas.* São Paulo: EDUSP, 2010.

Historia y Memoria de la Educación 13 (2021): 179-215
Sociedad Española de Historia de la Educación
ISSN: 2444-0043
DOI: 10.5944/HME.13.2021.27181

"OPEN AIR SCHOOL" – A "NEW" SPACE FOR EDUCATIONAL SCHOOL REFORM AND LIFE REFORM IN THE INTERWAR PERIOD IN CZECHOSLOVAKIA (SUDETEN GERMAN AND CZECH EXAMPLES)

«Escuelas al aire libre» - Un «nuevo» espacio para la reforma educativa y la vuelta a la naturaleza en el período de entreguerras en Checoeslovaquia (ejemplos de los Sudetes alemanes y checos)

Tomáš Kasper[α]

Reception date: 05/04/2020 • Acceptation date: 08/07/2020

Abstract. The study analyses two examples of so-called open air schools in Czechoslovakia in the interwar period – a Czech and a Sudeten German example of "new education". The article presents selected examples of school reform as a place of "new education" and analyses their architecture with regard to the educational concept, the problem of education of the "new man" within the framework of life reform and with regard to the architectural conception and arrangement of the space intended for learning. The text analyses both the "external" form of the school building and the "internal" architecture of the educational thinking of the main protagonists of both school reform examples – Eduard Štorch and Karl Metzner. The analysis of the examples of school reform is carried out in the socio-political context of Czechoslovakia in the interwar period and in the context of the efforts to reform the school architecture at the beginning of the 20th century and in the interwar period in Central Europe.

Keywords: progressive education; school reform, life reform; Czechoslovakia; open air school; school architecture.

Resumen. *El estudio analiza dos ejemplos de las llamadas escuelas al aire libre en Checoslovaquia en el período de entreguerras —un ejemplo checo de la*

[α] Department of Education. Technical University of Liberec. Univerzitni namesti 1. 460 01 Liberec. Czech Republic. tomas.kasper@tul.cz https://orcid.org/0000-0002-0379-2707

How to cite this article: Kasper, 'Tomáš. "'Open air school' – a 'new' space for educational school reform and life reform in the interwar period in Czechoslovakia (Sudeten German and Czech examples)". *Historia y Memoria de la Educación* 13 (2021): 179-215

«nueva educación» y otro de los Sudetes alemanes. El artículo presenta dos ejemplos seleccionados de reforma de la escuela como un lugar de la «nueva educación» y analiza su arquitectura en relación con el concepto de educación, el problema de la educación del «nuevo hombre» en el marco del movimiento de vuelta a la naturaleza, y la concepción y disposición arquitectónica del espacio destinado a la enseñanza. El texto analiza tanto la forma «externa» del edificio escolar como la arquitectura «interna» del pensamiento educativo de los principales protagonistas de ambos ejemplos de reforma escolar: Eduard Štorch y Karl Metzner. Dicho análisis se lleva a cabo en el contexto sociopolítico de Checoslovaquia durante el periodo de entreguerras y de los esfuerzos de reforma de la arquitectura escolar en los primeros años del siglo XX y en el período de entreguerras en Europa Central.

Palabras clave: *educación progresiva; reforma escolar; Movimiento de vuelta a la naturaleza; Checoslovaquia; escuelas al aire libre; arquitectura escolar.*

INTRODUCTION

To thematize the issue of the place of "new education" in the interwar period of the 20th century means to deal with the ideas of the "external form of the new school", which are mainly the result of concrete educational principles and social reformist efforts in the discussion about the "new man".[1]

It is therefore obvious that the place for reforming the "new man" – school – will be construed very differently within the discussion on the reform of education and the reform of society by individual advocates of the "new school", depending on their ideas on the reform of social, societal and cultural life.

In the following study we will examine how the idea of the "new school" (open air schools),[2] i.e., the place of the school reform, was

[1] *Die Lebensreform: Entwürfe zur Neugestaltung von Leben und Kunst um 1900* [The Life Reform: Proposals for the Reorganisation of Life and Art around 1900], ed. Kai Buchholz (Darmstadt: Wissenschaftlicher Verlag, 2001), and *Handbuch der deutschen Reformbewegungen 1880-1933* [Handbook of German Reform Movements 1880-1933], eds. Diethart Kerbs and Jürgen Reulecke (Wuppertal: Hammer Verlag, 1998).

[2] *L'*école *de Plein Air: une expérience pédagogique et architecturale dans l'Europe du XXe siècle = Open Air Schools: An Educational and Architectural Venture in Twentieth-Century Europe*, eds. Anne-Marie Châtelet and Andrew Saint (Paris: Éd. Recherches, 2003).

construed with regard to the broader principles of progressive education and social reformist requirements of selected "creators of the new school". In our opinion, such place is not determined "only" by material and visual criteria, but mainly socially, environmentally, culturally[3] and mentally[4] – that is, as a space representing cultural, educational, social, but also political ideas of those who design such place and create it, inhabit it, change it and identify with it.[5] The place embodies the meanings attributed to it by the protagonists, which it should fulfill. The place of the "new school" is a space for the realization of certain intentions, aims; it is a space where the principles of the school reform and cultural and social ideas about the reform of the "new man" are to be realized.[6] Therefore it can be assumed that its "architectural plan" will differ in the interwar period of multinational Czechoslovakia with regard to the national specifics of the protagonists, their socio-political background, their professional pedagogical anchoring and their "convictions" about the progressive education. We can also find differences in the social standing of pupils of individual schools. While Štorch educated pupils from the lower middle class who attended a regular lower school in Prague for a part of the school week as a school experiment, Metzner's school was a private grammar school and it was attended by upper middle class pupils of the German-speaking population from various cities. At Metzner's school, tuition had to be paid and the school did not have the right to award the same certificate as a public school.

The following study will reconstruct two selected places of the interwar school reform in Czechoslovakia. The first place will be the so-called school farm, whose pedagogical program and the "material form" were

---

[3] Martin Lawn and Ian Grosvenor, "Imagining a Project: Networks, Discourses and Spaces – Towards a New Archaeology of Urban Education", *Paedagogica Historica* 35, no. 2 (1999): 380-393.

[4] Theresa Richardson, "The Home as Educational Space: Bayonne Housing and the Architecture of Working Class Childhood, 1917-1940", *Paedagogica Historica* 36, no. 1 (2000): 299-337.

[5] *The Challenge of the Visual in the History of Education*, eds. Marc Depaepe and Bregt Henkens (Ghent: CSHP Paedagogica Historica Supplementary Series 6, 2000); Catherine Burke, Peter Cunningham & Ian Grosvenor, "'Putting education in its place': space, place and materialities in the history of education", *History of Education* 39, no. 6 (2010): 677-680.

[6] Christine Mayer, "The experimental and community schools in Hamburg (1919-1933): an introduction", *Paedagogica Historica* 50, no. 5 (2014): 561-570, and Christine Mayer, "Circulation and internationalisation of pedagogical concepts and practices in the discourse of education: The Hamburg school reform experiment (1919-1933)", *Paedagogica Historica* 50, no. 5 (2014): 580-598.

formed by the Czech teacher Eduard Štorch (1878-1956). The second place is a unique example of the Sudeten German[7] reform boarding school and school community *(Landerziehungsheim*, *Schulgemeinde)*, proposed by the Sudeten German educational reformer Karl Metzner (1880-1947), modeled after similarly oriented German experimental schools founded by Hermann Lietz or Gustav Wyneken.

INTERWAR CZECHOSLOVAKIA – A "PLACE FOR NEW DEMOCRACY" AND THE "NEW SCHOOL"?

The young Czechoslovak state was confronted with many geopolitical difficulties. These were linked to its internal political tensions as well as complex relations with neighboring states. After the breakup of Austria-Hungary, there was only a very slow "straightening" of the relations with neighboring Germany, with the newly established Austria and also with Hungary. After 1918, Czechoslovakia did not have a common border with the USSR in the east, but its stance toward its existence and political order was very negative. Both dangerous expansive nationalism[8] and communist internationalism were seen by the Czechoslovak political representation as possible threats to the newly established state and as fundamental problems for a modern democracy, which wanted to build its future on civic equality and social, cultural and educational emancipation of its citizens of all nationalities.

It is necessary to point out that in multinational Czechoslovakia it was not easy to reach a consensus on the manner in which to achieve the democratic ideals. Because of its multinational makeup,[9] the "Switzerland of Central Europe" had difficulties in public life to find a key to seeking a political consensus and answers for the fundamental problems

[7] The term Sudeten German denotes the population in the Czech lands of Austria-Hungary, later Czechoslovakia, claiming affiliation to German nationality and German culture.

[8] Uwe Puschner and Ulrich. G. Großmann, *Völkisch und national* (Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2009) and Barbara Stambolis, *Der Mythos der Jugend. Ein Aspekt der politischen Kultur im 20. Jahrhundert* (Schwalbach: Wochenschau Verlag, 2003).

[9] In Bohemia, Moravia and Silesia, according to the 1921 census, the majority of the population were Czechs, a third were Germans, and on a small scale the population claimed affiliation to Jewish, Polish, Hungarian, or Russian nationality. In Slovakia, in addition to Slovaks there was a large group of Hungarians; similarly in Carpathian Ruthenia, there were Jews, Ruthenians, Hungarians and only a few Czechs and Slovaks.

of the young democracy. In many respects, the wider social and political discussion was burdened with the legacy of the "national" quarrels and contradictions of the prewar era,[10] which determined the "reading" of many problems of political life after 1918 and burdened the relations between individual nationalities of the common state.[11] In Bohemia, Moravia and Silesia, the public discussion was determined mainly by the dynamics given by the complicated relations of Czech-German coexistence,[12] characterized by many stereotypes in the perception of the other one and the "alien" which had developed in the discourse during the second half of the 19th century and also before the First World War.[13]

It is obvious that the school question was of fundamental importance in the newly established Czechoslovakia in the national competition between Czechs and Sudeten Germans.[14] Both nationalities viewed school as an instrument for developing their national identity.[15] The national question thus burdened the otherwise identical or similar pedagogical goals of Czech and Sudeten German teachers in the reform of the school system.

---

[10] Peter Haslinger, *Nation und Territorium im tschechischen politischen Diskurs: 1880-1938* (München: Oldenbourg, 2010); Pieter M. Judson and Marscha M. Rozenblit (eds.), *Constructing Nationalities in East Central Europe* (New York: Berghahn Books, 2005); Pieter M. Judson, *Guardians of the Nation: Activists on the Language Frontiers of Imperial Austria* (Cambridge: Harvard University Press, 2006); Tomáš Kasper, "The Sudetendeutsche Jugendgemeinschaft: the ideological and organisational platform of the Sudeten German youth movement and its means to create the *Sudetendeutsche Volksgemeinschaft*", *Paedagogica Historica* (2019), in press; Tomáš Kasper, "Die deutsche Jugendbewegung in der Tschechoslowakei 1918-1933", in *Jugend in der Tschechoslowakei. Konzepte und Lebenswelten 1918-1989,* eds. Christianne Brenner, Karl Braun and Tomáš Kasper (Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2015), 25-59.

[11] The following study deals with the comparison of the "new school architecture" on the Czech and Sudeten German side in the Czech lands of the then Czechoslovakia. The little attention is paid to the situation in Slovakia and in the easternmost part of Czechoslovakia – Carpathian Ruthenia.

[12] Jan Křen, *Die Konfliktgemeinschaft* (München: Oldenbourgh, 1996).

[13] Hans Henning Hahn, "Nationale Stereotypen", en *Stereotyp, Identität und Geschichte. Die Funktion von Stereotypen in gesellschaftlichen Diskursen,* ed. Hans Henning Hahn (Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, 2002), 17-56, and Michael Imhof, "Stereotypen und Diskursanalyse", in *Stereotyp, Identität und Geschichte. Die Funktion von Stereotypen in gesellschaftlichen Diskursen,* ed. Hans Henning Hahn (Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, 2002), 57-72.

[14] *The nationalization of scientific knowledge in the Habsburg Empire, 1848-1918,* eds. Mitchell G. Ash and Jan J. Surman (Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2012).

[15] Tomáš Kasper and Dana Kasperová, "National, state and civic education in the Czech lands of Austro-Hungarian Empire in Czechoslovakia after 1918", *History of Education and Children's Literature* 10, no. 1 (2015): 251-278.

THE "NEW SCHOOL" IN THE CZECH AND SUDETEN GERMAN PEDAGOGICAL DISCUSSION

After 1918, the new state did not represent a major divide in educational discussion. As in many European countries, in the Czech and Sudeten German pedagogical discussion after 1918 we can observe a considerable continuity of the goals and principles of the school reform with the proposals concerning the reform of school and education at the end of the 19th century and the beginning of the 20th century. The new geopolitical situation after 1918 allowed for a louder and more intensive articulation of these goals and principles, not their actual modification.

However, after 1918 clearly emerged different views on the "new school and new education" in the Czech[16] and Sudeten German discourse, but also different sociopolitical points of departure for the reform of society. Czech teachers journals emphasized the rejection of monarchist political organization of society and "its heritage" as opposed to the democratic models of public life administration; they also supported the belief in modern ways of life and above all the confidence in open-minded and free-thinking ideals, which the Czech educators adopted from their representation in the movement of *International Federation* of *Freethinkers*.[17] While the Czech pedagogical discussion[18] based the "new school" on concepts resulting from positivist-oriented pedagogical research and the recommendations arising from the empirically oriented child study (*Kinderforschung*),[19] the Sudeten German pedagogical discussion based its

[16] Tomáš Kasper and Dana Kasperová, "Development and Focus of Czech *Pädagogik* in the Late 19th and Early 20th Centuries", in *Education and "Pädagogik" – Philosophical and Historical Reflections (Central, Southern and South-Eastern Europe),* eds. Blanka Kudláčová and Andrej Rajský (Berlin: Peter Lang, 2019), 194-209.

[17] The Fédération Internationale des Sociétés de Libre Pensée [International Federation of Societies of Freethinkers] with its headquarters in Brussels was founded in 1880. It had a strong branch in the Czech lands of the Habsburg monarchy, in which not only free intellectuals but also many teachers of lower schools were represented in high numbers.

[18] Tomáš Kasper, "Die wissenschaftliche Neuorientierung der tschechischen Pädagogik im Windschatten ihres amerikanischen Vorbildes – eine Zwischenkriegszeit Fallstudie", in *1918: Bildungshistorische Blicke auf Traditionen, Transitionen, Visionen,* eds. Anreas Hoffmann-Ocon, Norbert Grube and Andrea deVincenti (Bad Heilbrunn : Klinkhardt, 2020), 135-158, and Tomáš Kasper and Dana Kasperová, *"'Nová škola' v meziválečném Československu ve Zlíně – ideje , aktéři, místa ["New School" in the Interwar Czechoslovakia in Zlín – Ideas, Protagonists, Places]* (Praha: Academia, 2020).

[19] Tomáš Kasper and Dana Kasperová, "Exactness and Czech Pedagogy at the Break of the 19th and 20th Century", *History of Education and Children's Literature* 12, no. 2 (2017): 343-358, and Marc

ideas concerning the "new school" on the results of the research only partially and soon abandoned this path in favor of culturally critical and pessimistic ideas regarding the civilization of the so-called life reform (*Lebensreform*) and idealistically oriented and speculative principles of the education of the "new man".[20] Sudeten German teachers tended to develop notions of harmonious and socially and nationally united community (*Gemeinschaft*), which was supposed to be inherent in "German culture" as opposed to models of modern society (*Gesellschaft, Zivilisation*). Nevertheless, the Sudeten German camp also managed to develop an empirically oriented pedagogical research at the German University in Prague.[21]

REFORM OF THE SCHOOL AT THE TURN OF THE 19TH AND 20TH CENTURIES – DEMONSTRATION OF POLITICAL POWER, ORDER AND DISCIPLINING OF PUPIL AS WELL AS TEACHER

The path to modern school was set in the Habsburg monarchy by the liberal Education Act of 1869, which was followed by many regulations in the sphere of construction of school buildings and the question of founding of schools. The legislation and economic boom of the monarchy at the turn of the 19th and 20th centuries enabled to change the face of Czech towns, where "school palaces" were built, demonstrating both the economic prowess of the era and above all the importance ascribed to education (primary and secondary) in the liberal era of the Austro-Hungarian constitutional monarchy. The "school palaces" demonstrated the strength, the power of education,[22] embodying the solid social order of the Habsburg monarchy at the turn of the 19th and 20th

Depaepe, *Zum Wohl des Kindes? : Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA, 1890-1940* (Weinheim: Studienverlag, 1993).

[20] Ehrenhard Skiera, *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart: eine kritische Einführung* (München: Oldenbourg, 2010) and Jürgen Oelkers, *Reformpädagogik: Entstehungsgeschichten einer internationalen Bewegug* (Zug: Klett und Balmer, 2010).

[21] The Sudeten German empirically oriented research was developed mainly by the associate professor of the German University in Prague, Wenzel Weigel (1888-1979), who studied, among others, in Hamburg under W. Stern. The efforts of the Sudeten German "founder of so-called descriptive pedagogy" as well as the associate professor of the German University in Prague – Rudolf Lochner (1895-1978), who developed quantitatively focused research, were also significant.

[22] Marcelo Caruso, *Biopolitik im Klassenzimmer: zur Ordnung der Führungspraktiken in den Bayerischen Volksschulen (1869-1918)* (Weinheim-Berlin-Basel: Beltz, 2003).

centuries, social hierarchy and the "unshakable" values and norms of the society at that time. They were also a manifestation of the strength of the "national life" of Czechs and Germans in the Czech lands of the Habsburg monarchy, but also of their national rivalry in the educational and cultural field.

Above all, however, school buildings built after 1869 in the "reform spirit" were to take into account the new requirements of school hygiene and school health issues.[23] Schools were to include, in addition to the classrooms, special subject classrooms, cabinets for plenty of visual aids, paintings, taxidermy, etc. and in particular a gym for compulsory physical education, an outdoor playground and a school garden. School buildings in the villages were simpler, but they also had to comply with health and school hygiene requirements.[24] A quite different chapter consisted of school benches,[25] which were supposed to prevent the pupils from hunching, and their height, inclination and overall distribution were to make it possible for the pupil to sit upright. On the other hand, it was a space that sufficiently disciplined the pupil and "settled him or her down" to prevent him or her from doing other tasks than ones foreseen within the school instruction (or at least make it more difficult

[23] The school buildings were designed and built to provide enough space for individual pupils (given the fact that the law allowed up to 70 pupils in one class in grammar school), plenty of fresh air, plenty of daylight (the requirement of having large windows on the left wall of the classroom), meeting hygiene standards (separate flush toilets using water; the slowly applied requirement for having cloakrooms separate from the classroom). The minimum area for each pupil (min. 0.6 square meter per pupil) and the ceiling height were established, the dimensions of buildings were subject to a norm for a sufficient supply of fresh air (simple, fast and suitable ventilation of premises and buildings). Schools (especially in cities) had premises for practical instruction for boys (workshops) and for girls (premises for girls' work) and a school kitchen for boys and girls. The choice of location for the construction of the school building in the countryside and in the city was also crucial. On the one hand, it was to be a strategic location, easily accessible to most pupils, but more important was the safety of pupils. At the turn of the 19th and 20th centuries, schools were to be built aside from busy streets and with sufficient space for a school garden and a front garden. The school surroundings should have been safe for pupils, it was to be healthy and clean. See Jan Šimek, *Historie* školních *budov* [The History of School Buildings] (Praha: NPMK, 2016), 79-207.

[24] In the villages, there were to be mostly single-story buildings, raised as a minimum by 0.7 meters above the ground (because of isolation, classroom lighting and weakening the "bond" between the school and pupils with a space in front of the school building that could disturb them). As a rule, school buildings in the villages were complemented by a gymnasium, playground and sufficient space for a school garden. See Šimek, *Historie školních budov* [The History of School Buildings], 79-207.

[25] See Záhoř Jindřich and Lokay Emanuel, *Vývin otázky o školní lavici* [The Development of Questions about the School Bench] (Praha 1889).

coupled with the chance of being quickly spotted by the teacher). We can state that the Habsburg monarchy summed up the requirements of light, fresh air and sufficient lighting and hygiene into a set of requirements that had to be taken into account in the construction plans for each new school in order for the building to be approved and financed by the authorities. These requirements corresponded both to the hygienic and pedagogical discourse of that time – the style of teaching, the position of the pupil and the teacher in school, the discipline of the pupil during instruction and within the system of school upbringing. Unification and standardization was not reflected only in the effort of the state to plan the content of education, to publish *en masse* uniform textbooks, aids, school pictures, maps, atlases, etc., but also in classroom facilities, outer appearance of school buildings as well as their environment (gymnasium, school garden, front garden, the way to school).



Image 1. Grammar and secondary schools in Prague – the last third of the 19th century.

ARCHITECTURE OF THE "NEW SCHOOL" IN THE CZECH AND SUDETEN GERMAN PEDAGOGICAL DISCUSSION

If we compare the architecture of school buildings at the turn of the 19th and 20th centuries and in the interwar period, we will find several similarities, but also differences. While the legal regulations on school hygiene remained the same as in the prewar period, the view on the processes of learning and school education and the requirements for "healthy education" changed greatly under the influence of the discussion on pedagogical reform.[26] Requirements for active school and progressive education, requirements for the performance of school democracy (i.e., holding common school meetings, meeting of pupils, teachers and parents, meeting of pupils and representatives of a wider community, meeting of the school parliament and class governments, as well as meetings of editorial boards of school magazines and the publication of school magazines, etc.) brought about new requirements for the internal organization of schools, the size of classrooms, the number of specialized classrooms, laboratories, spaces for school collections, aids, etc. The classrooms were conceived as workrooms or as rooms that allowed for the internal variations of furniture and equipment with regard to teaching in groups and learning by doing. Old solid wooden school benches were replaced by mobile desks creating places to enable studying, reading, but also discussion among the pupils and their active way of acquiring knowledge, solving educational problems and tasks.[27]

The discussion on the architecture of the "new school" was conducted both in the professional circles of architects[28] and on the pages of educational journals and among reform-oriented teachers.[29] In the workrooms, the pupils themselves were supposed to experiment, measure, compare, verify, write, model, etc. The school's educational space (the term "school classroom" ceased to be used) and the workrooms were supposed to allow for the

[26] The gymnasium was supposed to be equipped with showers, especially in multi-class schools or town schools. In reform schools, there was also a space planned for school physicians.

[27] Václav Příhoda, *Architektonika moderní* školy [The Architectonics of Modern School Buildings] (Praha: Komenium, 1946).

[28] Emil Edgar, *Stavba a zařízení* školy [The Construction and Equipment of School Buildings] (Praha 1922). There was also a representative discussion led by architect Josef Polášek on the pages of the *Stavitel* magazine.

[29] Reform teachers discussed the new functions of the school on the pages of the following magazines: *Český učitel, Školské reformy and Tvořivá škola*.

individual work of the pupil as well as group teaching. In addition to workrooms and workshops, the school should have a school kitchen, a reading room, a library, a natural sciences laboratory, an art room, a design room, a music education room and a central room or assembly hall for gatherings of pupils. Based on the experience gained from the reform of the interwar school, it was required that the cabinets and specialized classrooms gave way to the space for instruction where pupils would have at their disposal study literature and atlases as well as tools, models, paintings, etc.

With modern architectural "new" directions (Functionalism, Constructivism, Purism), the requirement for form to follow function intensified. The construction of the school building had to take into account its functionality, the fact that it should "serve" the educational purposes. The building should also meet higher requirements on school hygiene – larger windows and more intensive lighting of buildings, more hygienic heating and modern ventilation of buildings. It was easier to include all this in the construction of buildings thanks to new building materials and processes which made it possible. It should be noted, however, that the requirements for both the external appearance and the internal layout of the "new school" have not always been fully met in school buildings after 1918, and if so, it was more often in cities.

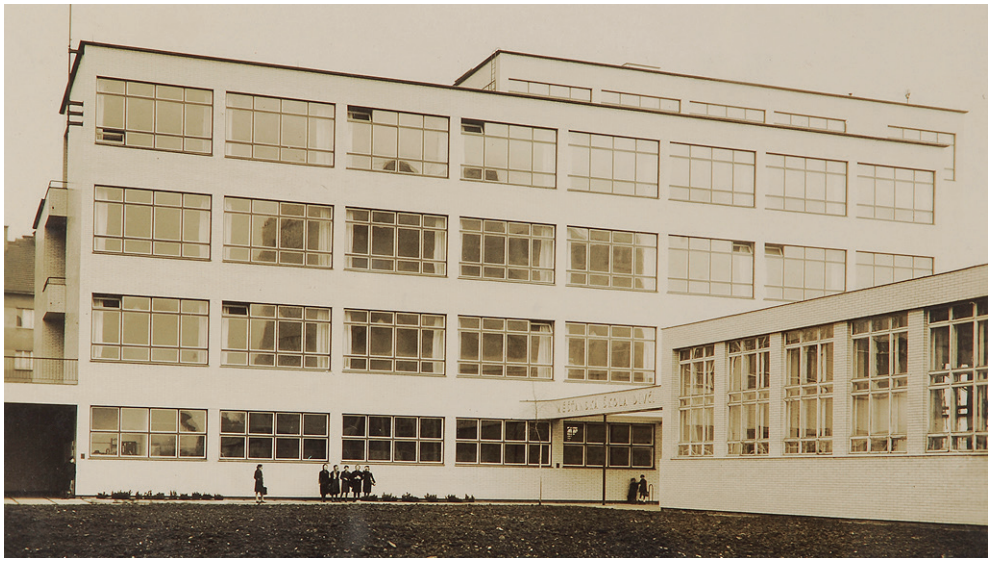


Image 2. A grammar school in Prague – the interwar period.



Image 3. A grammar and secondary school in the village – the interwar period.

"SCHOOL IN NATURE – OPEN AIR SCHOOL" – THE WAY TO THE REVIVAL OF THE "NEW MAN"[30]

> I teach at a school in the center of Prague. Neither I nor my pupils see a piece of grass or a tree on their way to school. We are surrounded by houses only, the houses reaching so high into the sky that the sun cannot shine on us. We live apart from nature, away from the natural way of life […]. The school itself is a large three-story building with about 25 classrooms. It faces north and the sun does not get into the classrooms. The children are closed in here even when the sun is shining outside and the birds are singing. When I enter any school, I feel that we are committing a deadly sin on children. The school is like a prison.[31]

[30] The concept of Štorch's open air school has also been analyzed by Tomáš Kasper, "Eduard Štorch's New School as an Example of a School Reform Experiment in Interwar Czechoslovakia", in *Hidden Stories – the Life Reform Movements and Art*, eds. Beatrix Vincze / Katalin Kempf, András Németh (Berlin: Peter Lang, 2020), 159-175.

[31] Eduard Štorch, *Dětská farma* [Children's Farm] (Praha: Dědictví Komenského [The Legacy of Comenius], 1929), 13.

The author of the quote is one of the promoters of the "open air schools" in the interwar Czechoslovakia, Eduard Štorch.[32] His criticism of old school buildings as unhealthy, unhygienic "dungeons" without gardens and playgrounds, without sanitary cloakrooms, showers and brightly lit rooms pointed out how the state suppressed the "pupil's natural instinct" which drove him or her away from unhealthy school and teaching. Štorch called for an understanding of why pupils cut classes by walking in the countryside, staying on the playground or wandering in greenery and in the sun. At the same time, he pointed out how the "old school" destroyed natural forms of life and led to the degeneration of the health of the individual as well as that of society. Guided by the principles of the eugenics and the so-called eubiotic movement (eu = good; bios = life),[33] Štorch established his own model of school, which was to end the suffering of pupils in the torture chambers of school buildings and benches, learning the curriculum packed with too much content, one-sidedly overburdening the pupils' memory and partly their brains.

Another civilization critical voice was the "old school" of Karl Metzner,[34] a Sudeten German reformer seeking "national (i.e., Sudeten

[32] Eduard Štorch was not only a teacher but also a prominent promoter of scouting. He was also a very successful author of literature for young people. However, he devoted himself to his literary career especially in the latter half of his life and in it he drew from his rich experience with youth on his school farm. Štorch's adventure books for young people (especially for boys) became very popular after the Second World War, and they were later filmed.

[33] The Czech Eugenics Society was founded in 1915. The Czechoslovak Eubiotic Society was founded in 1924. The Czech eugenic and eubiotic movements were based on the assumption that mankind had lost its connection with the natural "way of life", which was found to be the cause of many diseases that were to endanger both the health of the individual and that of the collective, the social health. The "salvation" of society was to come not just from improving and "healing" the style of life, but also from promoting the appropriate human values. The solution was a "return to natural ways of life". For the representatives of the eubiotic movement, these included a semi-agricultural way of life and the emphasis on a firm and "healthy" bond of man and woman in marriage. Steering clear of alcohol, tobacco and unhealthy foods was a matter of fact, and immoral sexual behavior or free love were criticized. In the spirit of the "eugenic protection" of society, "unhealthy social influences" were to be eliminated to ensure "national health". The Czech eugenic and eubiotic discussion, however, rejected racial discourse and it understood the "healing of society" as an emancipatory reform movement given by the individual's learning path. Social reform was to be a matter of enlightenment, education and a return to a "natural" way of life. See Břetislav Foustka, *Slabí v lidské společnosti* [The Weak in Human Society] (Praha: Laichter, 1904); Břetislav Foustka, *Sociální politika. Socialismus a sociální hnutí* [Social Policy. Socialism and Social Movement] (Praha: E. Leschinger, 1911); and Stanislav Růžička, *Eubiotika* [Eubiotics]. (Bratislava: Academia, 1926).

[34] In 1927 Karl Metzner established the *Deutscher Arbeitskreis filr Neugestaltung der Erziehung* [Sudeten German Workers' Association for New Education] in Czechoslovakia, which was part of the New Educational Fellowship (NEF), an international educational reform movement. Metzner

German) revival" (*sudetendeutsche Volkserneuerung*) through school reform: "Modern amenities and civilization comforts are not a prerequisite for cultural advancement. Many have seen that it is possible to lead a better and full-fledged life, even if it is to be led in a much simpler style, and it will be much healthier".[35] Both Metzner and Štorch demanded "recovery" of both the physical development of the individual (the question of healthy movement, food, housing, diet, etc.) as well as that of the community.[36] However, Metzner underlined the fact that his school is about the "existence and no-existence" of Sudeten Germans, their cultural and national rescue, a means of their (Sudeten German) national revival. Štorch repeated that his school represented the path to the individual as well as to social (collective) recovery.

In 1928 Karl Metzner founded his own private boarding school, a co-educated secondary community school (*Freie Schulgemeinde*)[37] in Litoměřice (in German Leitmeritz),[38] where he previously worked as a

co-published a magazine presenting news and discussion about Sudeten German experimental schools (*Sudetendeutsche Schule* – Sudeten German School); he kept in touch not only with Elisabeth Rotten representing the NEF, but also with other German representatives of the New Education Fellowship. In the 1920s he undertook several study trips to Germany, Switzerland and England. His pedagogical role model were teachers developing the concept of the so-called reform boarding schools (*Landerziehungsheime*) – Cecil Reddie, Hermann Lietz and especially Gustav Wyneken.
Karl Metzner was also an important figure in the Sudeten German Youth Movement; before and after the First World War he was in the forefront of Sudeten German nationally conservatively oriented groups of scouting. *(Deutschböhmischer Wandervogel and Sudetendeutscher Wandervogel)*.

[35] Karl Metzner, "Wie die freie Schulgemeinschaft entstand", *Freie Schulgemeinschaft* (1932): 52.

[36] The following analysis of the educational reform models of Eduard Štorch and Karl Metzner is based on both archived and published sources. The archive estate documenting the pedagogical thinking and goals of the Karl Metzner Reform School is deposited in the District Archive in Litoměřice, having its seat in Lovosice. In part, Metzner's ideas and experience with his school reform model were published in the *Freie Schulgemeinschaft* school magazine. Štorch's educational efforts can be reconstructed based on published sources and reports on his reform model of the School Farm and his estate deposited in the Museum of Czech Literature in Prague.

[37] Karl Metzner's private school *Freie Schulgemeinde* was based on his rich educational experience. He was the founder of Sudeten German Scout Movement. In 1905 he founded the leisure-time rowing club Wiking for secondary school youth in Litoměřice, where he cultivated the general physical and mental fitness of adolescents, but also paid attention to their proper "moral development" and the development of their character in the spirit of national values and social reform goals. In 1921 he founded a secondary boarding school for students who were not residents of Litoměřice, where they lived during the week in order to attend school. Metzner's efforts were aimed at the weakening of the influence of the family, whose function he found insufficient. A dysfunctional family was to be replaced by his education of the "new man" in Litoměřice's youth home.

[38] The school educated pupils (boys and girls) aged 10-18. The pupils were educated in groups heterogeneous in terms of their age, and were divided into three age groups according to their

secondary school teacher. In 1933 he managed to build a new building and rent another building (villa) in the more distant city of Liberec (Reichenberg in German). The new building in Litoměřice included two classrooms, workshops, a chemistry workroom and a photo lab.[39] It was a villa with a large bedroom for pupils, showers and an apartment for the teacher. There were up to fourteen rooms in the villa near Liberec, which provided home facilities to the oldest age group. The villa was surrounded by a large park and the school was located practically in the middle of a forest and by the river, far away from the city.[40]



Image 4. Metzner's school building in Litoměřice (Leitmeritz).

developmental and psychological characteristics. The first grade consisted of pupils aged 10 and 11; the second grade, 12-14 years; and the third grade, 15-18 years.

[39] Franz Habermann, "Der jetzige Stand der Siedlung", *Freie Schulgemeinschaft* (1934): 11.

[40] Karl Metzner, "Über unsere Schule", *Freie Schulgemeinschaft* (1934), 13.



Image 5. Metzner's school building near Liberec (Reichenberg).

Eduard Štorch established the so-called Children's Farm (daily school camp / outdoor school), which he founded in 1926 on one of the islands of the Vltava River at a quiet and romantic outskirt of Prague. Štorch's Children's Farm was also an "open air school", and that determined its external appearance, layout and equipment. Štorch's school farm was attended by pupils aged from 10 to 14 years. Štorch's Children's Farm ended in 1933 because the land on which his school experiment took place was only leased and the lease was terminated. [41]

[41] Štorch established his experimental school for boys and girls within a Prague secondary school where he taught. The school was located in the very busy and "unhealthy" center of Prague. Štorch managed to win the approval of pupils' parents and the school authority and he was allowed to establish a school farm where the pupils spend three days a week. In winter, however, they returned to the school in the city of Prague. Instruction took place from 9 a.m. to 5 p.m., the pupils otherwise lived with their families. In summer the pupils stayed at the farm until 8 p.m., sometimes later. They walked 40 minutes to Prague where they lived.



Obr. 6. Dětská farma na libeňském ostrově

Image 6. Štorch's Children's Farm.



Obr. 4. Dětská farma — zelená oasa.

Image 7. Štorch's Children's Farm.

Both Metzner and Štorch rejected the architecture of "school palaces", criticizing their unhealthy buildings, the lack of adjacent gardens, greenery and playgrounds, but also the "barracks-like" way of dealing with pupils and instruction that denied the multifaceted and natural development of the child. They both called for the "liberation" of school. In the designs of the "new school" and in the reflections of both Metzner and Štorch concerning "new education", the question of the place of education – that is, the site of the "school building" – comes to the fore (it needs to be emphasized that both avoid the expression "school building"). Following foreign models, Štorch spoke of pavilions open to nature and set in nature. When building his school farm, Štorch saw to it that the "school" area was large enough to include meadows, orchards, and access to the water (Vltava River).

Metzner wanted to develop a school community that would resemble a "healthy home environment". He, too, set simple wooden buildings for boarding and teaching in a sufficient space so that pupils could stay near the city and yet in the countryside by the river (Elbe River). After he decided for the construction of a new building, he situated it in sufficient greenery. The villa with the surrounding area was built in the conservative style of architecture called *Heimatsstil*, and thus it resembled neither the typical school architecture of the late 19th century nor the modernist architectural styles of the interwar period.

Štorch financed the school farm buildings mostly himself, using his own resources.[42] The rest of the money came from small donations from supporters, and a lot of work was done by parents and their children themselves. Similarly, Metzner mortgaged his new building, and after the annexation of the Czechoslovak borderland (Sudetenland) by Nazi Germany in 1938, when his school was closed down against his will, he was left with considerable debts.

As evidenced by historical photographs, Štorch's idea of the learning setting was a simple wooden structure with open access to the surrounding countryside. In good weather, the pupils could study outdoors, in the

[42] He covered the construction costs from the sale of his archaeological collections of quite substantial value, as they contained finds from the prehistoric settlement of Prague. Štorch was a passionate archaeologist, though not a professional. In spite of that, he earned a considerable respect from the archaeological community and his findings were highly regarded by professional experts.

fresh air, in the light of the sun, and in the garden. A substantial part of the educational goals and tasks of pupils could be met by working (gardening, building, craft, etc.) in a large area belonging to the school farm. The school offered sufficient space for the pupil's natural movement (running, jumping, crawling, rope climbing, tree climbing, swimming, etc.) and for children's physical education games. It was similar in the case of Metzner's school building. Initially, Metzner purchased only temporary military structures discarded by the army. When designing his own building, he thought about the surroundings and the proximity of nature. Therefore the buildings did not have to be equipped by gyms because being outside all day in the natural environment was preferred, just like their several-week-long winter trips to the mountains in Czecho-Slovakia and long trips of the pupils (partly accompanied by their parents) in the summer (during holidays) to southern regions of Europe to the Adriatic Sea (mainly to the former Yugoslavia).[43]



Obr. 32. Naše koupaliště u moře (Orebić).

Image 8. Štorch's pupils at the seaside in Yugoslavia.

[43] These trips to the sea were undertaken by Štorch, who ran into debt in order to help poor pupils and their parents to co-finance the trips.



Image 9. Healthy life by the sea – Štorch's pupils.

Both Štorch and Metzner were evidently convinced about the benefits to one's health of being in the mountains and by the seaside. On top of that Metzner tried to organize several-week-long trips abroad for older pupils to England, France and of course to Germany. Thus the school was not tied exclusively to one place, but instead it traveled together with its wandering pupils. The mobile nature of the school environment was essential for both representatives of the "open air school". Thus, the educational function of school did not end behind the closed doors of the "school building", as both Štorch and Metzner emphasized, but it was fulfilled in "natural" situations and interactions during trips to the near and distant surroundings of the school as well as to foreign countries and foreign cultures.

The union of the school with the surrounding environment and nature also played an essential role in the realization of educational goals. In Metzner's school, foreign languages were to be taught communicatively,

and an important role in language lessons was played by preparations for the long-term foreign trips described above. It was the several-week-long trip abroad that represented a "culmination" of foreign language teaching because the trip was largely prepared by the students who took part in the development of its concept as well as its management. The mother tongue – in case of Štorch's school, Czech, in Metzner's school, German – was developed in pupils in "natural" situations. Pupils were to have enough opportunities to write down, make sketches, describe the sketches, explain, record etc. Diaries, school magazines, sketches, descriptions, stories, chronicles and records represented the outputs of "mother tongue teaching". The places of instruction should therefore offer a significant number of situations that required pupils' natural communication skills and work with the language. Simultaneously, reading of texts as natural sources for understanding of situations and the world around was also an important part of the life in the school farm and in the community school.

The environment surrounding the school also determined the teaching of geography. The instruction was conceived mostly as observation and getting to know the near and far surroundings of the school. In the same way, history was presented in the form of topics and issues from cultural and social history. The aim was to understand the cultural-historical and socio-geographical aspects of the pupil's surroundings. Both Štorch and Metzner were not afraid that important educational content, in which the pupils would not show any interest or which would not be included in the pupils' learning about their "natural" surroundings, would remain "concealed" from them. Similarly to geography, the teaching of natural history and partly of physics was carried out in relation to the pupils' surrounding world. The natural environment itself provided educational content that was structured according to the questions and interests of the pupils. Interdisciplinary relationships were not to be artificially created, but:

> In open air school, everything is concentrated on life in nature and all the subjects converge there. In open air schools, the natural concentration of the curriculum is given by the entire school environment, and the teacher does not have to pursue it in any special way. All what is needed is just to open your eyes and teach naturally.[44]

[44] Štorch, *Dětská farma* [Children's Farm], 71.



Image 10. Štorch's pupils learning outdoors.

The teaching of individual subjects thus consisted of naturally formed periods of several hours. Metzner similarly abolished the timetable and replaced it by a system of five-week courses on a topic that interconnected several subjects. Pupils chose several courses as part of their weekly plan. "The aim of our school is one: to give to you, parents, your children undamaged and unbroken in soul and body. By its character, this school will have to be a seeking school if it wants to be a school close to life. It cannot be a systematic school".[45] Both Štorch's school farm and Metzner's community school (*Schulgemeinde*) also "taught" gardening and handicrafts with regard to the needs in life. They were a natural part of the lives of children in these types of schools. Children at Štorch's farm sawed, built, excavated, measured, joined, etc. Similarly, at Metzner's, the school workshops took care of the actual maintenance of the building and its surroundings.

[45] Karl Metzner, "Über unsere Bestrebungen", *Freie Schulgemeinschaft* (1933): 16-17.

Characteristic goals of these so-called schools in nature also determined the specifics of the schools' equipment. Both Štorch and Metzner have pointed out that it is not necessary to place too many teaching aids in the classroom because real objects are introduced to pupils in the natural course of school life on the farm or in the community school:

> There is no need for big aids, bulky, heavy and expensive. Small ones are enough because the pupils are in a ball around the teacher and see everything close up. That is why geographical, natural sciences and other pictures on postcards and in books will serve us well. Many aids are made by children themselves. Many of the usual school aids are completely eliminated by being provided to us by nature. For example, it is not necessary to buy a stuffed blackbird or a picture of a chaffinch when they have their nests in each bush and hop on the table around our plates during lunch.[46]



Obr. 21. Hospodářství D. farmy. (Holoubci a hrdličky.)

Image 11. Štorch's pupils learn about nature.

[46] Štorch, *Dětská farma* [Children's Farm], 67.



Image 12. Štorch's pupils in the spring.



Image 13. Štorch's pupils doing gardening in summer.

All this led to the requirement that Metzner's and Štorch's schools in nature should offer sufficient teaching space for bad weather days, furnished with simple equipment, mobile desks and chairs and basic aids such as books. The essential thing was the space for active learning, the variability of the space for discussion and the fulfillment of tasks and solving of problems either individually or in groups. The space also should allow for grouping of pupils around their teacher, who would explain many topics, read text samples to the pupils or show or demonstrate many objects and phenomena.



Image 14. Karl Metzner and "his students" on the river in summer.

Physical education in Metzner's and Štorch's schools did have special gyms, as required by other school reformers of the time. Both Štorch and Metzner used instead the school environment, the training ground and playground at or near the school. An important part of the physical development was movement at the school farm or around the community school. Metzner gave importance to the entire afternoons, when depending on the weather and season his students went on long walks or hikes, ran, climbed, jumped, crawled, went on rock climbing expeditions,

rowed, paddled, swam or skated, skied, and so on. Likewise, the natural movement around the farm was preferred on Štorch's school farm.



Image 15. Štorch's pupils on the river.

The development of pupils' physical fitness and physical health was enhanced by their several-week-long stays in the open air and in the sun in winter as well as in summer. Sufficient movement, healthy food, plenty of fresh air and sun, cleanliness, hardening as well as rest and sleep were considered by both reformers to be the "guarantee" of health. There was also a school doctor at the school farm as well as at the community school, who not only checked the pupils' health, but also talked to teachers and consulted with them on the amount of schoolwork and workload suitable for each pupil with regard to his or her dispositions and physical as well as psychological development. His authority was unquestionable and indispensable for the "pedagogical success" of both projects, because the doctor checked whether the reform attempt was achieving its goal – improving the health of man and the nation.[47]

[47] At Metzner's school, the physician checked the health of the youth every two weeks. A health card was issued for each pupil. Here, among other things, information on the state of health of family members and hereditary diseases was recorded.



Image 16. Karl Metzner and "his students" during an outdoor lesson.



Image 17. Karl Metzner and "his students" in the mountains in winter.



Image 18. Štorch's pupils sledging at the Children's Farm.



Image 19. Štorch's pupils skiing in the mountains.



Image 20. The group of students in Metzner's school after morning sports.

"SCHOOL AND COMMUNITY" – THE WAY TO THE REVIVAL OF THE NATION OR A SOCIALIST COLLECTIVE?

> We want the rejuvenation of Germany. Our space is the Czech lands. […] Active cooperation of youth is intended to help to rejuvenate public life. We want to gain full strength, both moral and spiritual, for the service to Germanness.

With these words, after 1918, nationally conservative representatives of the *Böhmerlandbund* association, including Karl Metzner, called for the "rejuvenation" (*Volkserneuerung*)[48] of Sudeten German life in newly established Czechoslovakia, to which they took a very reserved attitude.

[48] See "Sudetendeutsche Jugendgemeinschaft", *Böhmerlandbuch* (1923): 162.

According to *Böhmerlandbund*, the school and youth associations were to follow up on the pre-war national education (*völkische Erziehung*) and in its spirit promote the "rescue" (*Volksrettung*) of Sudeten Germans. The concepts of education that were developed were often based on the cultural uniqueness of Germanness (*Deutschtum*) and on the pursuit of the purity of the German race (which means that they succumbed to anti-Semitism and anti-Slavic and particularly anti-Czech attitudes).

The Sudeten German national community (*Sudetendeutsche Volksgemeinschaft*), united regardless of social differences and politically different views as actively promoted by Metzner, was based on the idea of a united national power. However, it was not easy to achieve this goal in the real Sudeten German socio-political discourse. Therefore it was rather tempting to try to build such a community "on a small scale" – in the "new Sudeten German school", which also included Metzner's *Freie Schulgemeinde*. The situation changed after 1933, when a new political group emerged in Czechoslovakia, immediately becoming the strongest political force on the Sudeten German political scene – the *Sudetendeutsche Heimatfront* (Sudeten German Homeland Front), promoting the idea of a national community based on conservative national ideals and anti-liberal ethos. A significant part of Sudeten German teachers oriented towards the reform of education could lean not only on activities of various associations of the Sudeten German unification movement, but also on this "new" political power represented in Parliament as well as in other lower echelons of political life in Czechoslovakia. It became the strongest political group representing Sudeten Germans, to which Karl Metzner also pledged allegiance as documented by his correspondence with his brother. In his letters, he describes Czechoslovakia as a "mask of democracy"[49] trying to "torment the Sudeten Germans to death":[50] "I am in a perennial conflict with the government. All of us at school have joined the movement [i.e., *Sudetendeutsche Heimatfront*, T.K.]".[51]

[49] State District Archives in Lovosice. Estate of Karl Metzner. Letters to his brother Wenzel Metzner in Opava.

[50] State District Archives in Lovosice. Estate of Karl Metzner. Letters to his brother Wenzel Metzner in Opava.

[51] State District Archives in Lovosice. Estate of Karl Metzner. Letters to his brother Wenzel Metzner in Opava.

According to Metzner, the school community was to be based on a teacher-leader: "The leader is a new teacher. The leader is characterized by a strong belief".[52] The teacher-leader was to be a person who would win the pupils by his friendly approach. The teacher-leader was to be voluntarily followed by the pupils (*Gefolgschaft*). Metzner had deputies who supervised the day-to-day life of pupils living in the boarding school. His deputies planned and controlled activities with pupils, took care of them in everyday contact, and therefore were essential for the operation of the school. However, it must be said – as it follows from Karl Metzner papers in the archives – the relations between the director Metzner and his teachers and wardens were rather tense. Metzner demanded obedience and discipline, and his ideas about the management of the school and pupils were not always accepted by others with total devotion, which made him very angry. He argued that the complete and absolute discipline and obedience was needed in order to realize his intention (the revival and reform of the national community). In *Freie Schulgemeinde*, the leadership of the teacher was to be supplemented by the pupils' self-government, where the powers of deputies and elected representatives were clearly defined and the self-government was largely hierarchized. On the one hand, Metzner in his articles and notes criticized the authority of the teacher in the "old school", pointing out detrimental effects on the pupil's personality caused by the authoritative approach of the teacher, and on the other hand it is not possible to say that the education at the *Freie Schulgemeinde* in Litoměřice was less authoritarian. This is also related to the relationship between the pupil's individuality and the whole community. For Metzner, the whole and the community were more important, and the individual person had to submit to it and live for it: "Everyone shall feel as a part of the greater whole. The whole is here for him, and by the same token he must serve the whole".[53] This explains Metzner's remarks that the teacher must always have a decisive say in solving all problems and that the pupils must always obey his authority.

---

[52] "Neue Schule – neue Lehrer", *Freie Schulgemeinschaft* (1930). In: State District Archives in Lovosice. Estate of Karl Metzner.

[53] Metzner's notes on school management. State District Archives in Lovosice. Estate of Karl Metzner.



Image 21. A group of students in Metzner's school.

Štorch also pursued the goal of making society healthier. The reform of the state, the nation and society was to be achieved by means of eubiotic principles. School (school farm) was seen as part of a "new" city, a residential colony applying the principles of the eubiotics. Štorch and other members of the Czechoslovak Eubiotic Society wanted to establish a settlement on the site of the school farm with houses forming a garden city. Štorch's school in nature was supposed to become its part. Although this goal was not achieved, Štorch viewed this community as a community of followers of the eubiotics, as a eubiotic cooperative. According to Štorch, eubiotic settlements and towns were to provide workers and peasants with a healthy life, implementing the principles of social reconciliation and social equality. Štorch considered schools in nature and eubiotic towns to be the only prophylaxis against disease and the proper prevention for society from "the ills of civilization". He perceived such a community as a community of citizens of different political opinions, occupations, but of the same conviction of the positive importance of a healthy way of life.

Štorch – thinking along a strongly socialist vein – favored a healthy family as the foundation of society and as the best environment for the

child's growth and upbringing. Therefore he did not support boarding schools: "Education is a matter of family, of parents. The family is the foundation of everything".[54] Yet Štorch attributed important functions to the teacher and his wife. They were role models for pupils. For this reason, he asked the teacher and his family to become supporters of the eubiotic movement and abide entirely by its principles:

> A good educator must have exemplary marital relations! [...] The teacher's educational duty does not stop at the doorstep of his house, but it gets inside. The teacher's wife has an important mission in raising children. She participates in educational school work. She allows the children to look into her household, her family life. She shows children how she cleans, bakes, cooks and sews. The teacher's family, with their beautiful harmony, cheerful atmosphere, warmth and mutual assistance is the most powerful educational factor that can ever affect children.[55]

Štorch idyllically and romantically described relationships in the school of the future – the open air school. The teacher must not be nervous or irritable. He should always be kind, eager to work with children; he should always be their companion at play and work and should be happy among children: "Education is successful where the educator gives himself entirely and devotedly to children".[56] Štorch did not state that in his school the pupils would take advantage of their freedom, that they would fundamentally break the rules of coexistence on the school farm, and that there would be any bigger conflicts. His reports speak only about active and joyful cohabitation in the "eubiotic school" without mentioning any problems.

Štorch's program was eubiotic school, eubiotic family and eubiotic society. The task was to convince the public about this programmatic recovery of society. According to Štorch, the ideal way to achieve that was to experiment – setting up of natural schools supported from public funds. However, it was not realized in the end. Štorch's experiment came to an end in 1933 because there was not enough land for founding a

[54] Štorch, *Dětská farma* [Children's Farm], 27.

[55] Štorch, *Dětská farma* [Children's Farm], 77.

[56] Štorch, *Dětská farma* [Children's Farm], 75.

eubiotic town. Štorch was also rather exhausted from this experiment, which led to his health problems and a nervous breakdown.

CONCLUSION

In many ways, Metzner's and Štorch's schools seem to be a school experiment pursuing identical or similar aims. When taking a closer look at the social and socio-reform goals of both reformers within the context of socio-political discussion and with regard to the specifics of the Czech and Sudeten German discussion on pedagogical reform in the interwar Czechoslovakia, specific features of both attempts at pedagogical reform are coming to light in the external architecture of their schools as well as the internal "architecture of language and thought" of both reformers.

This is apparent in their notions of development. In Metzner's reflections, the purpose of *Freie Schulgemeinde* is to introduce pupils to the top levels of the development of culture based on the genuine Germanness, and at the same time he says: "Our school is the place where mankind will attain its highest stage of development". For Štorch, familiar with Herbert Spencer's pedagogy and Charles Darwin's theory of evolution, the notion of development also played an important role, but it was not goal-oriented and was not understood in a teleological way. Development was not directed toward a predetermined goal, but it was a process that could not end because it was understood as the "natural principle" of life. Development was to be examined in the variability of the individual's given personality and his or her external social conditions. Development was obviously the basis of permanent change, which is the foundation of life. In this respect, both pedagogical concepts of development – Czech and Sudeten German – were fundamentally different. This was also reflected in the pedagogical experiments themselves. While Štorch emphasized freedom at school, openness to nature which should be explored, freely experienced, examined and recognized, Metzner drew attention to the "inner harmony" and the integrity of the natural world, which was to be reflected by the school community.

I also find the concept of nature different with both reformers. While Štorch understood nature as a source of physical and mental recovery,

Metzner saw in nature a mystery that transcends man and determines the value definition of the "natural" – that is, the right life.

Last but not least, their pedagogical concepts of work differed as well. For Štorch, work balanced the exaggerated and one-sided demands on the intellectual development of an individual; it was a means of building man's character (perseverance, resilience, diligence, creative approach to the outside world). The same goes for Metzner, in whose approach, however, work had significance for national revival. Metzner understood work as a typical manifestation of the culture of German man and a traditional means leading to the greatness of Germanness. Therefore, it should form the basis of the "return" to, and "revival" of the true Germanness, coming to the rescue of "endangered" Sudeten Germanness in Czechoslovakia at that time.

It is apparent that behind the similar concepts of pedagogical reform of the selected examples of "open air schools", there were two considerably different pedagogical identities in the interwar pedagogical discussion in Czechoslovakia. The places of Czech and Sudeten German interwar school reform thus differed in their external architectural form and above all in the internal architecture of pedagogical thinking.

Note on the author

Tomáš Kasper is Head of the Department of Education at the Technical University of Liberec. He also reads at Charles University in Prague on the topics of the history of education. He is co-editor of the journal *Historia scholastica*, published in cooperation with the National J. A. Comenius Pedagogical Museum in Prague. His research topics are youth movements (Czech and German) in the Czech lands in the interwar period, as well as the development of pedagogy as a science (German and Czech discussion) in the Czech lands between 1848 and 1945 and the processes of modernization and the role of education. He was a research fellow at the University of Heidelberg (2003/2004; DAAD research program), Zurich (2004/05; ESKAS research program), Marburg (research scholarship at the Herder Institute in 2005 and a visiting professor at Marburg University in 2006) and Berlin (2019 research stay at Humboldt University of Berlin).

REFERENCES

Ash, Mitchell G. and Jan J. Surman. *The nationalization of scientific knowledge in the Habsburg Empire, 1848-1918*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2012.

Buchholz, Kai. *Die Lebensreform: Entwürfe zur Neugestaltung von Leben und Kunst um 1900*. Darmstadt: Wissenschaftlicher Verlag, 2001.

Burke, Catherine, Peter Cunningham and Ian Grosvenor. "'Putting education in its place': space, place and materialities in the history of education". *History of Education* 39, no. 6 (2010): 677-680.

Caruso, Marcelo. *Biopolitik im Klassenzimmer: zur Ordnung der Führungspraktiken in den Bayerischen Volksschulen (1869-1918)*. Weinheim–Berlin–Basel: Beltz, 2003.

Châtelet, Anne-Marie and Andrew Saint**.** *L'école De Plein Air: une expérience pédagogique et architecturale dans l'Europe du XXe siècle = Open Air Schools: An Educational and Architectural Venture in Twentieth-Century Europe*. Paris: Éd. Recherches, 2003.

Depaepe, Marc and Bregt Henkens. *The Challenge of the Visual in the History of Education*. Ghent: CSHP Paedagogica Historica Supplementary Series 6, 2000.

Depaepe, Marc. *Zum Wohl des Kindes?: Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA*, 1890-1940. Weinheim: Studienverlag, 1993.

Hahn, Hans Henning. "Nationale Stereotypen". In *Stereotyp, Identität und Geschichte. Die Funktion von Stereotypen in gesellschaftlichen Diskursen,* edited by Hans Henning Hahn, 17-56. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, 2002.

Haslinger, Peter. *Nation und Territorium im tschechischen politischen Diskurs: 1880-1938*. München: Oldenbourg, 2010.

Imhof, Michael. "Stereotypen und Diskursanalyse". In *Stereotyp, Identität und Geschichte. Die Funktion von Stereotypen in gesellschaftlichen Diskursen,* edited by Hans Henning Hahn, 57-72. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, 2002.

Judson, Pieter M. *Guardians of the Nation: Activists on the Language Frontiers of Imperial Austria*. Cambridge: Harvard University Press, 2006.

Judson, Pieter M. and Marscha M. Rozenblit. *Constructing Nationalities in East Central Europe*. New York: Berghahn Books, 2005.

Kasper, Tomáš. "Eduard Štorch's New School as an Example of a School Reform Experiment in Interwar Czechoslovakia". In *Hidden Stories – the Life Reform Movements and Art*, edited by Beatrix Vincze, Katalin Kempf and András Németh, 159-175. Berlin: Peter Lang, 2020.

Kasper, Tomáš. "The Sudetendeutsche Jugendgemeinschaft: the ideological and organisational platform of the Sudeten German youth movement and its means to create the *Sudetendeutsche Volksgemeinschaft*". *Paedagogica Historica* (2019), in print

Kasper, Tomáš and Dana Kasperová. "Development and Focus of Czech *Pädagogik* in the Late 19th and Early 20th Centuries". In *Education and "Pädagogik"– Philosophical and Historical Reflections (Central, Southern and South-Eastern Europe),* edited by Blanka Kudláčová and Andrej Rajský, 194-209. Berlin: Peter Lang, 2019.

Kasper, Tomáš and Dana Kasperová. "Exactness and Czech Pedagogy at the Break of the 19th and 20th Century". *History of Education and Children's Literature* 12, no. 2 (2017): 343-358.

Kasper, Tomáš. "Die deutsche Jugendbewegung in der Tschechoslowakei 1918-1933". In *Jugend in der Tschechoslowakei. Konzepte und Lebenswelten 1918-1989,* edited by Christianne Brenner, Karl Braun and Tomáš Kasper, 25-59. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2015.

Kasper, Tomáš and Dana Kasperová. "National, state and civic education in the Czech Lands of Austro-Hungarian Empire in Czechoslovakia after 1918". *History of Education and Children's Literature* 10, no. 1 (2015): 251-278.

Kerbs, Diethart and Jürgen Reulecke. *Handbuch der deutschen Reformbewegungen 1880-1933.* Wuppertal: Hammer Verlag, 1998.

Křen, Jan. *Die Konfliktgemeinschaft*. München: Oldenbourgh,1996.

Lawn, Martin and Ian Grosvenor. "Imagining a Project: Networks, Discourses and Spaces – Towards a New Archaeology of Urban Education". *Paedagogica Historica* 35, no. 2 (1999): 380-393.

Mayer, Christine. "The experimental and community schools in Hamburg (1919-1933): an introduction". *Paedagogica Historica* 50, no. 5 (2014): 561-570.

Mayer, Christine. "Circulation and internationalisation of pedagogical concepts and practices in the discourse of education: The Hamburg school reform experiment (1919-1933)". *Paedagogica Historica* 50, no. 5 (2014): 580-598.

Oelkers, Jürgen. *Reformpädagogik: Entstehungsgeschichten einer internationalen Bewegung.* Zug: Klett und Balmer, 2010.

Puschner, Uwe and Ulrich G. Großmann. Völkisch und national. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2009.

Richardson, Theresa. "The Home as Educational Space: Bayonne Housing and the Architecture of Working Class Childhood, 1917-1940". *Paedagogica Historica* 36, no. 1 (2000): 299-337.

Šimek, Jan. *Historie* školních *budov* [*The History of School Buildings*]. Praha: NPMK, 2016.

Skiera, Ehrenhard. *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart: eine kritische Einführun*g. München: Oldenbourg, 2010.

Stambolis, Barbara. *Der Mythos der Jugend. Ein Aspekt der politischen Kultur im 20. Jahrhundert.* Schwalbach: Wochenschau Verlag, 2003.

Historia y Memoria de la Educación 13 (2021): 217-248
Sociedad Española de Historia de la Educación
ISSN: 2444-0043
DOI: 10.5944/hme.13.2021.26928

RAUL LINO E O PROGRAMA DECORATIVO DA ESCOLA PRIMÁRIA DE ALCÂNTARA – LISBOA (1917)

Raul Lino y el programa decorativo de la escuela primaria de Alcântara – Lisboa (1917)

Raul Lino and the decorative program of the Primary School of Alcântara – Lisboa (1917)

Carlos Manique da Silva[α]

Data de recepção 29/02/2020 • Data de aceitação 19/09/2020

«A school which cannot bring the arts to its pupil or its pupil to the arts has not completed its duty to the students, no matter what else it may have done for them».[1]

Resumo. Tendo como referência a Escola Primária de Alcântara (Lisboa) – desenhada pelo arquiteto Raul Lino, em 1915, e inaugurada um ano mais tarde –, a minha análise focar-se-á num conjunto de imagens (datado de 1917) pintadas nas paredes das salas de aula do mencionado edifício. A principal preocupação é perceber o impacto que as pinturas, na perspetiva do seu autor (Raul Lino), teriam na mente das crianças. Para o arquiteto – de formação anglo germânica, particularmente influenciado pelo movimento Arts & Crafts – a imagem não era apenas decorativa; tratava-se de ajudar a criança a amar a Natureza e a arte, de educar o gosto e, mesmo, de desenvolver um sentimento patriótico (em causa, a formação do cidadão republicano). É nesse sentido que a educação estética emerge como programa social e político. Na mesma linha de pensamento, o currículo é concebido de modo abrangente, isto é, integrando conhecimentos ensinados e aprendidos em lições formais, assim

[α] Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação (Instituto de Educação, Universidade de Lisboa), Alameda da Universidade, 1649-013 Lisboa. Portugal. manique@net.sapo.pt https://orcid.org/0000-0003-4210-0723

[1] Charles Lang, 1938, citado em Sylvia Rhor, «Evolution of the Chicago Mural Movement. The Case of Lane Technical High School», em *The Decorated School. Essays on the Visual Culture of Schooling*, eds. Catherine Burke, Jeremy Howard e Peter Cunningham (Londres: Black Dog Publishing, 2013), 26.

como valores e atitudes resultantes, por exemplo, do impacto da decoração escolar na memória individual e coletiva dos alunos. Metodologicamente interessa enfatizar que as fontes que valorizo não são apenas visuais. Com efeito, também mobilizo alguns textos escritos por Raul Lino, nomeadamente, correspondência ativa e artigos. Considero extremamente importante a triangulação das fontes. A análise das fontes visuais parte da descrição dos elementos presentes nas pinturas (na sua maioria, animais e elementos da Natureza); ao mesmo tempo, procuro identificar as fontes que inspiraram o autor. Em relação a este último aspeto, importa sublinhar que Raul Lino foi ilustrador de livros para crianças, integrando essa experiência nos edifícios escolares que projetou.

Palavras-Chave: Raul Lino; Escola Primária de Alcântara - Lisboa; educação estética; fontes visuais; Portugal.

Resumen. *Tomando como referencia la Escuela Primaria de Alcântara (Lisboa) – diseñada por el arquitecto Raúl Lino, en 1915, e inaugurada un año después –, mi análisis se centrará en un conjunto de imágenes (fechadas en 1917) pintadas en las paredes del aulas en ese edificio. La principal preocupación es comprender el impacto que las pinturas, en la perspectiva de su autor (Raúl Lino), tendrían en la mente de los niños. Para el arquitecto, de origen anglo-alemán, particularmente influenciado por el movimiento Arts & Crafts, la imagen no era solo decorativa; se trataba de ayudar al niño a amar la naturaleza y el arte, educar el gusto e incluso desarrollar un sentimiento patriótico (en cuestión, la formación del ciudadano republicano). Es en este sentido que la educación estética surge como programa social y político. En la misma línea de pensamiento, el currículo se concibe de manera integral, es decir, abarcando los conocimientos enseñados y aprendidos en las lecciones formales, así como los valores y actitudes resultantes, por ejemplo, del impacto de la decoración escolar en la memoria individual y colectiva de los estudiantes. Metodológicamente, es interesante enfatizar que las fuentes que valoro no son solo visuales. De hecho, también movilizo algunos textos escritos por Raúl Lino, a saber, correspondencia activa y artículos. Considero extremadamente importante la triangulación de fuentes. El análisis de las fuentes visuales parte de la descripción de los elementos presentes en las pinturas (mayoritariamente animales y elementos de la naturaleza); al mismo tiempo, trato de identificar las fuentes que inspiraron al autor. Sobre este último aspecto, es importante destacar que Raúl Lino fue un ilustrador de libros para niños, integrando esta experiencia en los edificios escolares que diseñó.*

Palabras clave: *Raul Lino; Escuela Primaria Alcântara – Lisboa; educación estética; fuentes visuales; Portugal.*

Abstract. Using as a reference the Primary School of Alcântara (Lisbon) – designed in 1815 by the architect Raul Lino and inaugurated one year later –,

my analysis will focus on the decorative program (set of paintings, dated from 1917) on the walls of the classrooms of this building. My main goal is to examine the impact that the paintings, from the perspective of their author - Raul Lino, whose Anglo German education was strongly influenced by the Arts & Crafts movement – would have on the children. For the architect, images was not just decorative. In fact, they were meant to help the children appreciate nature and art, to educate their sense of taste, and even to develop in them a patriotic sense (an agenda involving the formation of the republican citizen). In this sense, we see the emergence the of an aesthetic education as part of a more general social and political program. In line with the same idea, we can conceive of the curriculum in a wider sense, i. e., as including knowledge and skills obtained in formal lessons, but also values and attitudes received from the impact of school decoration on the students individual and collective memory. Methodologically, itis worth emphasizing that the sources I value are not just visual. In fact, some written texts by Raul Lino, namely, active correspondence and articles, are also used; the triangulation of several sources of evidence is very important. The analysis of the visual sources goes from the description of the elements present in the paintings (mostly, Nature and animals) to close observation of the sources that inspired the author. In relation to this last aspect, I should underline that Raul Lino was an illustrator of children's books, an experience that he integrated into the school buildings that he planned.

Keywords: Raul Lino; Escola Primária de Alcântara - Lisboa; aesthetic education; visual sources; Portugal.

INTRODUÇÃO

Conforme referiu Ian Grosvenor,[2] a utilização das paredes da escola ou da sala de aula para expor imagens ou objetos tem uma história que remonta, pelo menos, ao século xviii.[3] Certo é que, na centúria seguinte, à medida que a *escola de massas* se torna uma realidade, o recurso a esse

[2] Ian Grosvenor, «"To Act on the Minds of Children". Paintings into Schools and English Education», em *The Black Boss of Schooling. A Cultural History of the Classroom*, eds. Sjaak Braster, Ian Grosvenor e María del Mar del Pozo (Bruxelas: P.I.E. Peter Lang, 2011), 39-56.

[3] Podemos, certamente, recuar ao século xvii, uma vez que essa tecnologia didática foi preconizada e sistematizada, em muitos aspetos, por Comenius. No caso português, é exemplo muito significativo da utilização da imagem como fonte de instrução o conjunto azulejar do Colégio Jesuíta do Espírito Santo (Universidade de Évora), datado da primeira metade do século xviii. Sobre a utilização de imagens com fins didáticos, nomeadamente, numa perspetiva histórica, ver Rui Lopes, «A moral, mural! As ideias nos mapas e quadros parietais» (Dissertação de Doutoramento, Universidade de Lisboa, 2013).

dispositivo ganha progressiva importância educacional.[4] Convém, no entanto, explicitar em que aceções. Refira-se, em primeiro lugar, a imagem enquanto fonte de instrução ou recurso didático. Por exemplo, o arquiteto Edward Robert Robson, na sua obra *School Architecture* (1874), defende que nenhuma escola elementar pode ser considerada «well furnished» se não tiver expostos nas paredes «relief maps or charts… diagrams», os quais, de resto, devem ser periodicamente mudados.[5] Por outro lado, casos há em que este fim, eminentemente instrutório, por assim dizer, é associado a postulados higienistas. Na verdade, alguns modelos de escolas primárias projetados em Portugal na década de 1880, nomeadamente, para o distrito de Santarém, incluem, na parede frontal aos alunos (nas costas, portanto, do docente), representações de mapas geográficos de «Portugal e das possessões ultramarinas», as quais tinham como duplo objetivo facilitar a aprendizagem pela memorização visual e proteger os órgãos da visão dos alunos – neste último caso, era essa a convicção, pelo facto de o olhar não incidir sobre uma superfície excessivamente branca.[6] Importa, também, considerar o recurso às paredes da sala de aula para afixação de máximas e provérbios moralistas, sagrados e profanos. Por exemplo, no *Dicionário Universal de Educação e Ensino* (entrada «Imagens nas escolas»), menciona-se que seria muito vantajoso «estabelecer por primeira condição do ensino primário, que nas aulas estivessem colocados alguns bustos ou pendurados painéis representando as cenas da criação».[7] Interessa, por fim, falar no valor das imagens para a educação estética das crianças. Trata-se de uma preocupação que emerge em alguns países da Europa entre a segunda metade do século xix e as primeiras décadas da centúria seguinte.[8] A esse respeito, é expressiva a comunicação de Alexis Sluys, diretor da Escola

[4] Grosvenor, «"To Act on the Minds of Children"».

[5] Citado em Grosvenor, «"To Act on the Minds of Children"», 41.

[6] Carlos Manique da Silva, *Escolas Belas ou Espaços Sãos? Uma análise histórica sobre a arquitetura escolar portuguesa (1860-1920)* (Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2002).

[7] E. M. Campagne, *Diccionario Universal de Educação e Ensino. Volume I* (Porto: Livraria Internacional de Ernesto Chardron, 1886), 412.

[8] Ian Grosvenor, «"To Act on the Minds of Children"»; Annie Renonciat, «The "Art at School" Movement in France. Goals, Ideas, Influence (1880-1939)», em *The Decorated School. Essays on the Visual Culture of Schooling*, eds. Catherine Burke, Jeremy Howard e Peter Cunningham (Londres: Black Dog Publishing, 2013), 12-18.

Normal de Bruxelas, ao III Congresso de Arte Pública (Liège, 1905). Veja-se a seguinte passagem:

> Il faut […] qui les divers locaux occupés par les élèves tous les jours pendant plusieurs heures aient un aspect riant, attractif, suggestive. La décoration des murs, la forme du mobilier doivent être conçues de manière à produire des impressions de beauté […] Il importe que tout ce qui entoure l'élève ait un caractère franchement esthétique; créons autour de lui une atmosphère de beauté.[9]

Não posso deixar de citar o caso francês, pelo conjunto de medidas que, desde a década de 1860, de forma sistemática, foram sendo implementadas em prol da educação estética da criança. Com efeito, em 1869, Victor Duruy, ministro da Instrução Pública, proclama a intenção de selecionar artistas que produziriam esculturas destinadas a ser utilizadas na escola (com fins educativos).[10] Por outro lado, em 1880, a instâncias de Ferdinand Buisson, é instituída a Commission de la décoration des écoles et de l'imagerie scolaire.[11] Em 11 de abril de 1881, num relatório da dita Comissão enviado ao ministro da Instrução Pública, Jules Ferry, é explicitamente afirmado:

> Il faut que l'enfant vive entouré de nobles ouvrages qui sans cesse parlent à ses yeux, éveillent sa curiosité, élèvent son âme ; il faut que tout l'y entretienne de formes harmonieuses, l'y enveloppe de joie et de sérénité ; il faut que l'art vienne à lui pour ainsi dire de toutes parts comme l'air ambiant qu'il respire.[12]

A ideia de rodear a criança de obras de arte com o propósito de desenvolver a sensibilidade estética (sublinhe-se, uma questão emocional) encerra um sentido de permanência que importa explicar. Na verdade, ao contrário das imagens utilizadas como fonte de instrução ou recurso

---

[9] Alexis Sluys, «Importance de la culture esthétique dans l'éducation générale de l'enfant», em *III*e *Congrès International de l'Art Public*, ed. Eugène Broerman (Bruxelles: Imp. Schaumans, 1905), 9.

[10] Annie Renonciat, «The "Art at School" Movement in France».

[11] Annie Renonciat, «The "Art at School" Movement in France».

[12] Ferdinand Buisson, *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (Paris: Edition électronique, 2004 [1911], entrada Imagerie scolaire), sem numeração. http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2892. A este respeito, acresce dizer que, em 1882, o ensino do desenho passa a ser obrigatório nas escolas primárias francesas. Annie Renonciat, «The "Art at School" Movement in France».

didático, as obras de arte pintadas (esculpidas ou aplicadas através de revestimentos azulejares) nas paredes da sala de aula não pressupõem substituição periódica. Com efeito, e não obstante a subjetividade do conceito de *belo* e a própria mudança da estética no devir histórico, as obras de arte (no contexto e no sentido a que me estou a reportar – o da educação estética da criança em meio escolar) nunca serão, para utilizar a expressão criada por Martin Lawn, «modernidades abandonadas»; ou seja, tecnologias educativas consideradas inovadoras num determinado momento, mas que, com o passar do tempo, acabam por ser relegadas.



Imagem 1. Lição de geologia, 5.ª classe, na Escola Primária de Alcântara[13] (início da década de 1920?). No friso observam-se pinturas da autoria de Raul Lino, representando animais e elementos da Natureza (preocupação com a educação estética); coexistem, conforme se observa, com cartazes, mapas… (recursos didáticos).[14]

Dito isto, no presente artigo é meu propósito perceber o impacto que as pinturas dos frisos da Escola Primária da Alcântara, na perspetiva do

[13] Ao longo do texto manterei, por via de regra, esta designação, embora a atual, muito justamente, seja Escola Básica Raul Lino.

[14] Arquivo da Escola Básica Raul Lino.

seu autor (Raul Lino), teriam na mente das crianças. Para o efeito, darei atenção à influência que o movimento Arts & Crafts teve no arquiteto, assim como aos contactos que estabeleceu com o poeta Afonso Lopes Vieira (1878-1946) e com os pedagogos João de Deus Ramos (1878-1953) e João de Barros (1881-1960), personalidades que influenciaram a sua conceção de educação estética da criança; afirmarei, ainda, a importância que a experiência autoral enquanto ilustrador de livros infantis teve na definição do programa da decoração da Escola Primária de Alcântara.

Metodologicamente importa dizer que cruzo um conjunto de fontes, designadamente, visuais (as pinturas dos frisos) e alguns textos escritos por Raul Lino (correspondência ativa e artigos). Seguindo a proposta de Sjaak Braster,[15] a análise das fontes visuais parte da descrição dos elementos presentes nas pinturas (na sua maioria, animais e elementos da Natureza).

RAUL LINO (1879-1974): BREVE NOTA BIOGRÁFICA

Raul Lino nasceu em Lisboa no ano de 1879 e nessa cidade veio a falecer em 1974. O facto de ser filho de um abastado negociante de materiais de construção deu-lhe a possibilidade de estudar no estrangeiro. Em 1890, parte para Inglaterra frequentando aí um colégio católico nos arredores de Windsor. Aí permanece durante três anos, rumando depois à Alemanha com o objetivo de estudar a língua e de cursar arquitetura. Dessa experiência, Raul Lino destaca, sobretudo, os ensinamentos do professor Albrecht Haupt, em cujo ateliê trabalhou em regime de voluntariado durante dois anos. Não se estranha, assim, serem evidentes na sua obra, por um lado, os reflexos do movimento Arts & Crafts, criado em Inglaterra na segunda metade do século XIX por John Ruskin (1819-1900) e concretizado por William Morris (1834-1896); e, por outro lado, do Deutscher Werkbund, agremiação artística fundada na Alemanha, em 1907, mas cujos princípios estavam já em debate no final do século XIX.[16]

---

[15] Sjaak Braster, «Educational change and dutch classroom photographs. A qualitative and quantitative analysis», em *The Black Box of Schooling. A Cultural History of the Classroom,* eds. Sjaak Braster, Ian Grosvenor e María del Mar del Pozo Andrés (Bruxelas: Peter Lang, 2011), 21-37.

[16] José Manuel Fernandes, «Olhando a obra de Raul Lino, a pensar em Frank Lloyd Wright: partindo do Arts & Crafts, com a Natureza, o Orgânico e a Casa», *Pós* 23, no. 40 (2016): 168-189.

Em 1897 está de regresso a Portugal, completando o seu curso livre de Arquitetura (o diploma oficial de arquiteto ser-lhe-á conferido em 1926) e começando a trabalhar nas oficinas do pai. Datam de finais do século XIX os primeiros trabalhos de arquitetura e as viagens pelo país, em particular pelo Alentejo, no decurso das quais recolhe diversos elementos sobre arquitetura tradicional. De resto, o projeto apresentado em 1899 para o Pavilhão de Portugal na Exposição Nacional de Paris, de 1900, afirma-se em contraponto à influência das *beaux-arts*, inspirado «em estilos portugueses de várias épocas, combinados numa composição verosímil e bastante harmoniosa».[17] Numa abordagem que se prende a valores nacionais, Raul Lino procurou, aliás, encontrar uma definição de «Casa Portuguesa» que traduzisse as maneiras de ser e de estar portuguesas, recuando para o efeito à matriz arquitetónica do século XVI. Linha de pensamento que influenciará decisivamente a sua obra, materializada, por exemplo, na utilização do alpendre, no recurso aos revestimentos azulejares e, mesmo, no emprego de materiais típicos de cada região.

Autor de mais de 700 projetos arquitetónicos, Raul Lino desenvolveu a sua atividade profissional liberal em acumulação com cargos na administração pública, designadamente na Direção-Geral dos Edifícios e Monumentos Nacionais. Entre as suas obras de referência contam-se a Casa dos Patudos (Alpiarça, 1904), a Casa do Cipreste (Sintra, 1912), o cinema Tivoli (Lisboa, 1925) e o Pavilhão do Brasil na Exposição do Mundo Português (1940). Concebeu, igualmente, vários modelos de edifícios escolares, alguns deles projetos-tipo oficiais.[18]

Curiosamente, ao longo da vida, Raul Lino foi também desenvolvendo áreas como a azulejaria, os vitrais e o mobiliário, revelando, assim, uma grande versatilidade e a vontade de integrar a arte em todas as manifestações da vida humana – na linha, de resto, de uma personalidade

[17] Raul Lino, «Raul Lino visto por ele próprio», *Vida Mundial* (Lisboa), no 1589, 21 de novembro de 1969, 29.

[18] Carlos Manique da Silva, «Escolas, Higiene e Pedagogia: espaços desenhados para o ensino em Portugal (1860-1920)», em *Educação e património cultural: Escolas, objetos e práticas*, coord. Maria João Mogarro (Lisboa: Edições Colibri/ Instituto de Educação, 2013), 93-117; Carlos Manique da Silva, «Raul Lino, protagonista de uma mudança na arquitetura escolar durante a I República Portuguesa», *Educar em Revista* 49 (2013): 83-102.

como William Morris.[19] Foi ainda autor de estudos teóricos, como *A Nossa Casa* (1918), *A Casa Portuguesa* (1929), *Casas Portuguesas* (1933) e *L'Évolution de l'architecture domestique au Portugal* (1937), influenciado pelas obras de Baillie Scott, Hermann Muthesius e dos irmãos Fletchter.[20]

CONTACTO COM PEDAGOGOS/ MOVIMENTOS PEDAGÓGICOS E «APROXIMAÇÃO» À LITERATURA INFANTIL

Raul Lino foi um arquiteto muito sensível às questões educativas, particularmente à condição da infância. Essa preocupação é manifestada na segunda década do século xx, num momento histórico de «redescoberta da criança», para adotar a expressão de António Nóvoa.[21] Veja-se, por exemplo, que no último quartel do século xix Raul Lino tomou contato com o movimento pedagógico que João de Deus (1830-1896) promoveu em prol da educação de infância. Com efeito, seguindo as orientações pedagógicas do filho deste, João de Deus Ramos, desenhou o projeto-tipo de jardim-escola que viria a ser materializado entre 1911 e a década de 1950, sob tutela da Associação de Escolas João de Deus. Em 1908, Raul Lino manifestara inteira disponibilidade e vontade de abraçar o referido projeto, conforme transmite a João de Deus Ramos, em missiva datada de 2 de janeiro. No texto é patente a filiação pedagógica e artística que presidiria ao programa arquitetónico:

> Tem esta unicamente por fim confirmar o que declarei hoje verbalmente a V. Exª. com respeito ao projeto arquitetónico para a escola-modelo em Coimbra – estou completamente ao dispor de V. Exª. para elaborar este projeto que muito me interessará e sinto-me feliz por poder colaborar [...]. Depois de ouvir as explicações de V. Exª. estou certo que me dedicarei com entusiasmo a este trabalho que por ser inspirado nas teorias de Tolstoi deve também obedecer a Ruskin na parte artística.[22]

---

[19] José Manuel Fernandes, «Olhando a obra de Raul Lino».

[20] Carla Garrido de Oliveira, «De "A Nossa Casa" a "Casas Portuguesas": Raul Lino entre livros, entre tempos, entre modos, entre modernos europeus», em *Celebrando a Nossa Casa (1918-2018) de Raul Lino. Antologia de Ensaios*, coord. Paula André (Lisboa: ISCTE, 2018), 151-169.

[21] António Nóvoa, *Evidentemente. Histórias da Educação* (Porto: Edições ASA, 2005), 89.

[22] Citado por Elsa Rodrigues, «Jardim-Escola João de Deus (Lisboa-Estrela)», em *Roteiros da Inovação Pedagógica. Escolas e experiências de referência em Portugal no século* xx, coord. Joaquim

Acresce dizer que Raul Lino teve interlocução privilegiada com João de Barros, político e educador republicano defensor das escolas móveis pelo método João de Deus.[23] Tratou-se, aliás, de uma relação de amizade que acabaria por traduzir a identidade de pontos de vista entre as duas personalidades, nomeadamente, sobre educação. A verdade é que, nessa matéria, o arquiteto colheu muito desse relacionamento. Tenhamos em mente que João de Barros participou, em 1907, numa missão oficial com fins pedagógicos, visitando então, acompanhado por João de Deus Ramos, várias instituições escolares em quatro países da Europa (Espanha, França, Inglaterra e Bélgica). Com toda a probabilidade tomou conhecimento do nascimento em Paris, precisamente no referido ano, da Sociedade «L'Art à l'École».[24] Promovida por personalidades de renome (Ferdinand Buisson, Georges Moreau, Léon Riotor, para citar apenas algumas), apoiada pelo Estado francês e granjeando importante projeção (nacional e internacional), o escopo da referida associação era o de facultar a educação estética nas escolas.[25] Certo é que João de Barros é particularmente sensível ao tópico da educação estética da criança, conforme expressa no relatório que publicou sobre a mencionada missão pedagógica. Atente-se, por exemplo, na seguinte passagem, que se reporta ao Colégio de Bedales, em Petersfield (Inglaterra):

Pintassilgo e Luís Alberto Marques Alves (Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2019), 206. Mais tarde, isto é, na segunda metade da década de 1920, Raul Lino e João de Deus Ramos voltarão a estabelecer nova parceria, nomeadamente, no âmbito da construção do Bairro Escolar do Estoril. A este respeito, consulte-se Manuel Henrique Figueira, *Um Roteiro da Educação Nova em Portugal* (Lisboa: Livros Horizonte, 2004).

[23] António Nóvoa (dir.), *Dicionário de Educadores Portugueses* (Porto: Edições ASA, 2003).

[24] Annie Renonciat, «The "Art at School" Movement in France». A propósito, acresce dizer que, em finais do século XIX, surgem as primeiras sociedades preocupadas com a promoção da arte na escola, nomeadamente, na Suécia, Bélgica e Inglaterra. A este respeito, consulte-se Henry Baudin, *Les Constructions Scolaires en Suisse* (Genève: Editions d'Art & d'Architecture, 1907). Acresce dizer que, em Espanha, nas décadas de 1920 e 1930, Pedro Chico, catedrático de Geografia de Escolas Normais, defenderá a criação, em todas as províncias, de Sociedades de Amigos del Arte en la Escuela. Sobre o assunto, ver Pedro Chico, *Decoración Escolar* (Madrid: Publicaciones de la Revista, de Pedagogia, 3.ª edição, 1933 [1.ª edição de 1924]).

[25] Annie Renonciat, «The "Art at School" Movement in France». A mesma autora refere como importante precedente da criação da Sociedade L'Art à l'École, a realização em Paris, corria o ano de 1904, de uma conferência e exposição subordinadas ao tema «A Arte na Escola». O lema da referida Sociedade era o seguinte: «Fazer amar a criança a natureza e a arte; tornar a escola atraente». Sobre o assunto, ver Adolfo Lima, «Educação e ensino. Exposição de Arte na Escola», *Germinal* 5 (1916): 146-151.

> A arquitetura desta [escola], sóbria e elegante, as musselinas claras das janelas, as trepadeiras floridas que enfeitam as paredes, tudo isso, junto com o ar fresco e saudável dos petizes, dá-nos logo uma ótima impressão de alegria, de infância livre, livremente desenvolvendo as suas aptidões num meio carinhoso e acolhedor.[26]

De resto, a sua ideia do que deveria ser o edifício escolar (num sentido mais lato, o ambiente escolar) é lapidarmente expressa na frase que se transcreve: «se essa escola [ideal] for decorada com o preciso gosto, senão com arte, realizaremos assim algumas das condições indispensáveis para a felicidade, para a alegria da criança».[27] Aquilo que me parece importante sublinhar é que o debate estabelecido entre João de Barros e Raul Lino acabou por fazer cruzar diversas influências: no caso da primeira personalidade, emerge o conhecimento da realidade pedagógica de países tão diferentes como França, Espanha, Inglaterra (sem esquecer, de modo óbvio, Portugal); na circunstância da segunda personalidade, sobressai a formação artística de matriz germânica e anglo-saxónica. É evidente, acresce ainda dizer, que uma personalidade como João de Deus Ramos, que conhecia bem a realidade educativa extrafronteiras, inclusivamente a pedagogia de Froëbel, Pestalozzi, Decroly e Maria Montessori[28] – não faltando, conforme vimos, referências a Tolstoi –, teve, também, influência no pensamento pedagógico do arquiteto.

Por outro lado, em 1912, Raul Lino surge associado à promoção de um programa para a infância da autoria do poeta Afonso Lopes Vieira (responsável por trabalhos de literatura para a infância e juventude, entre outros). Com efeito, em 4 de fevereiro do referido ano era publicado no jornal *A Capital* um artigo intitulado «As nossas crianças». O texto de Lopes Vieira, radical em algumas passagens – o poeta chega mesmo a propor a inutilização de todas as escolas do Estado (a generalidade encontrava-se em péssimas condições), construindo-se em sua substituição novos edifícios, sendo ademais necessário decorá-los –, é ilustrado com um desenho inédito de Raul Lino representando uma escola primária. Essa colaboração, no entanto, remontava ao ano anterior, no

[26] João de Barros, *A Escola e o Futuro* (Porto: Livraria Portuense de Lopes & C.ª Sucessor, 1908), 78.

[27] João de Barros, *A Escola e o Futuro*, 137.

[28] Elsa Rodrigues, «Jardim-Escola João de Deus (Lisboa-Estrela)».

momento exato em que o arquiteto ilustrara a obra *Animais nossos amigos*, dirigida a um público infantil; tarefa (de coautoria, em bom rigor) que prosseguiria nas décadas seguintes, merecendo especial destaque a ilustração do livro, também de Lopes Vieira, *Bartolomeu Marinheiro* (1912), escrito para um público juvenil.[29]

Ora, a referida faceta de Raul Lino (a de ilustrador de livros infanto-juvenis) traduz bem a sua preocupação com a condição da infância e da juventude, particularmente, o compromisso social de a tornar mais feliz e sensível a determinados estímulos (algo que, do seu ponto de vista, passaria obrigatoriamente pela educação estética). De resto, conforme veremos, é muito interessante que o programa decorativo da Escola Primária de Alcântara integre a experiência de Raul Lino enquanto ilustrador da obra *Animais nossos amigos*.

RAUL LINO: QUE ENTENDIMENTO DE EDUCAÇÃO ESTÉTICA DA CRIANÇA?

Ao longo de várias décadas da sua carreira, Raul Lino demonstrou especial interesse pelo tema da educação estética da criança. Com efeito, além do pensamento pontualmente expresso em memórias descritivas de projetos de escolas, produziu trabalhos nos quais abordou especificamente o referido tema (associado à decoração das escolas primárias). Para o meu objeto de estudo, merece especial atenção o título *Considerações sobre a estética nas escolas*, publicado em 1916.[30] Uma das premissas fundamentais para o arquiteto é a de que as decorações escolares devem ser simples e agradar às crianças.[31] Para ilustrar essa

[29] Sobre a atividade de Raul Lino enquanto ilustrador de livros infantis e juvenis, consulte-se o catálogo *Raul Lino: exposição retrospectiva da sua obra* (Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1970) e Cristina Nobre, *Afonso Lopes Vieira: a reescrita de Portugal* (Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2005).

[30] Este trabalho, elaborado a pedido da Sociedade de Estudos Pedagógicos, é muito similar ao que Raul Lino publicou, no mesmo ano, no *Boletim Oficial do Ministério de Instrução Pública*, a respeito da decoração da Escola Primária de Alcântara; o qual seguirei, por se reportar ao objeto do presente estudo. Em meados da década de 1950, o arquiteto voltará a abordar, especificamente, o tema da educação estética da criança. Sobre o assunto, ver Raul Lino, «Decorações educativas e artísticas nas escolas primárias», *Revista Municipal* 67 (1955): 30-33. Interessa, ainda, mencionar que Raul Lino participou na Exposição de Arte na Escola, em 1916, cuja organização esteve a cargo da Sociedade de Estudos Pedagógicos.

[31] Raul Lino, «Decoração de Escolas Primárias. Memória Justificativa de uma Proposta para a Decoração da Escola de Alcântara», *Boletim Oficial do Ministério de Instrução Pública* 3 (1916): 191-194.

ideia, estabelece paralelo com a música, a qual, na sua perspetiva, tem valor educativo sem transmitir noções concretas.[32] Dirá, a propósito, que não se deve exigir que as «decorações façam mais do que despertar nas crianças o sentimento do belo como ele se nos revela na natureza»;[33] assim, o intuito é o de estimular sentimentos «de ordem, ritmo e harmonia».[34] Ora, esta ideia – da obra de arte como «elemento educativo do gosto», conforme apelidará mais tarde[35] –, é contrária à utilização da decoração para ilustrar máximas ou conceitos, os quais «as crianças depressa se habituam a encarar sem a mínima comoção».[36] É muito interessante, de resto, e consistente com as ideias que têm vindo a ser expressas, que Raul Lino desaconselhe a inclusão de painéis com assuntos descritivos no interior da sala de aula; dessa forma, segundo indica, haveria o risco de os alunos se distraírem nos estudos.[37] No fundo, reconhecendo que «há muitas *moralidades* a ensinar às crianças», o processo artístico serviria «para a transmissão de sensações sugestivas ou de simples estímulo».[38] Nesse processo, a Natureza tem particular relevância, na medida em que se constitui como um referente ético e moral na formação da criança – o arquiteto sublinhará, amiúde, a necessidade de as decorações artísticas despertarem «o encanto de certas maravilhas da natureza».[39] Em causa, o papel moral e social da arte, na linha, aliás, das convicções de John Ruskin e William Morris.[40]

Importa dizer que o foco na Natureza não pode ser dissociado da afirmação das obras de Raul Lino no quadro de um movimento de

---

[32] Raul Lino, «Decoração de Escolas Primárias».

[33] Raul Lino, «Decoração de Escolas Primárias»: 194. Ideia muito próxima havia já sido defendida por Alexis Sluys, em 1905, no Congresso Internacional de Arte Pública (Liège), ao sustentar que a educação estética da criança teria de passar pelo contacto direto com a Natureza e os objetos de arte, os quais, aliás, se inspirariam na primeira. Alexis Sluys, « Importance de la culture esthétique dans l'éducation générale de l'enfant ».

[34] Raul Lino, «Decoração de Escolas Primárias»: 194.

[35] Raul Lino, «Decorações educativas e artísticas nas escolas primárias»: 32.

[36] Raul Lino, «Decoração de Escolas Primárias»: 191.

[37] Raul Lino, «Decoração de Escolas Primárias».

[38] Raul Lino, «Decoração de Escolas Primárias»: 191.

[39] Raul Lino, «Decoração de Escolas Primárias»: 193.

[40] Annie Renonciat, «The "Art at School" Movement in France». Segundo a autora, Ruskin e Morris defendiam a educação artística e estética para todos.

reação estética e artística já aqui mencionado: o Arts & Crafts. Trata-se de uma reação ao crescente processo de industrialização na Inglaterra do século xix.[41] Uma das ideias centrais desse movimento, aprofundado por William Morris, assenta na valorização do trabalho artesanal criativo e das artes decorativas;[42] recusa clara da mecanização e da produção industrial em massa. Desse ponto de vista, importava recuperar «a pureza idealizada da vida e da época pré-máquina».[43] A essa luz, e também por via da influência do Romantismo, se deve entender a valorização e o culto da Natureza. De resto, com a mesma orientação se afirma na Alemanha no início do século xx o movimento Deutscher Werkbund, cujo ideal se baseava na recuperação de uma harmonia considerada perdida.[44]

É, de facto, no universo dos dois citados movimentos, particularmente, o Arts & Crafts, que deve ser entendida a produção artística de Raul Lino (relembre-se a sua formação em Inglaterra e na Alemanha). Uma ideia chave é a de oposição ao progresso industrial e de valorização do trabalho artesanal e das artes decorativas. Este ponto é importante, na medida em que permite diferenciar as propostas de educação estética de Raul Lino da afirmação contemporânea de outro movimento que pugna pela integração da arte na escola. Refiro-me às ideias veiculadas pela Sociedade L'Art à l'École, fundada em Paris, no ano 1907, e já aqui mencionada. Com efeito, e não obstante ter como objetivos «to help children love nature and art, to make the school more attractive, to educate chidren's taste», a verdade é que a dita Sociedade se enquadra num movimento que se distancia das teses de Ruskin e Morris, justamente, por os seus promotores não recusarem o progresso industrial.[45]

É a luz do Arts & Crafts que me interessa prosseguir a análise do pensamento de Raul Lino, particularmente a ideia, filiada no dito movimento,

---

[41] José Manuel Fernandes, «Olhando a obra de Raul Lino».

[42] José Manuel Fernandes, «Olhando a obra de Raul Lino»; Maria do Carmo Pimenta de Vasconcelos e Sousa Lino, «As artes decorativas na obra de Raul Lino» (Dissertação de mestrado, Universidade Lusíada, 1999).

[43] José Manuel Fernandes, «Olhando a obra de Raul Lino»: 172.

[44] José Manuel Fernandes, «Olhando a obra de Raul Lino». Acresce, ainda, dizer que a obra de Raul Lino em questão se produz no período histórico em que estão prestes a eclodir outros movimentos, nomeadamente, a Bauhaus e o muralismo como expressão artística.

[45] Annie Renonciat, «The "Art at School" Movement in France», 14.

de que os edifícios devem proporcionar alegria e conforto aos seus utilizadores; este último *atributo* deve ser entendido como qualidade espiritual.[46] Com efeito, os projetos decorativos para as escolas primárias assinados por Raul Lino, além de procurarem levar a arte à criança (no sentido já expresso, ou seja, de educar o gosto), visam, especialmente, criar um ambiente confortável e alegre. Este pensamento é bem elucidado pelo arquiteto em carta-depoimento a João de Barros, a propósito da Escola Primária de Alcântara:

> Uma ingénua decoração enxaquetada de azulejo chama a atenção do enxame estudioso para a entrada do seu cortiço, e esta em si é formada por um largo e baixo arco, feito menos para impor respeito às crianças do que para engolir sofregamente o turbilhão gargalhante de rapazes e raparigas.[47]

Ora, é atendendo aos pressupostos anunciados – se quisermos, a uma relação entre arte e observador que tem em linha de conta a sensibilidade e a compreensão estética da criança (posta, de facto, no centro desse processo de aprendizagem) – que irei agora abordar o programa decorativo da Escola Primária de Alcântara.

O PROGRAMA DECORATIVO DA ESCOLA PRIMÁRIA DE ALCÂNTARA

Inaugurado em 1916, o edifício da Escola Primária de Alcântara foi concebido para 800 alunos (funcionaria em dois turnos, em regime de coeducação). Não deixa de ser curioso a iniciativa ter partido do Estado, uma vez que, no ano de 1915 (data em que o projeto foi elaborado), estávamos em pleno período de descentralização do ensino.

Quanto à planta do edifício, verifica-se que, para além de dez salas de aula (cinco em cada piso), o arquiteto optou por desenhar uma cantina no rés-do-chão, bem como, no espaço homólogo do andar superior, uma sala de leitura intercomunicando com uma sala de aula. Nesse mesmo pavimento consagrou a existência de um espaço reservado a museu.

---

[46] José Manuel Fernandes, «Olhando a obra de Raul Lino».

[47] João de Barros, «Edifícios escolares de Raul Lino», *Atlântida* 4 (1916): 335.

Por outro lado, no exterior, Raul Lino seguiu o princípio «intimista».[48] Ou seja, valorizou a integração do edifício num parque botânico da cidade de Lisboa (Tapada da Ajuda), criando, desse modo, um efeito de isolamento numa zona da cidade (bairro de Alcântara) em franco desenvolvimento industrial desde a segunda metade do século XIX.

Interessa precisar que na Escola Primária de Alcântara – noto que, passados mais de cem anos, o edifício continua a cumprir o fim para o qual foi concebido – existem dois programas decorativos claramente diferenciados: i) o de autoria de Raul Lino (no essencial, circunscrito às salas de aulas e ao átrio), datado de 1917 e que contou com a colaboração de outros artistas;[49] ii) e o que foi assinado pelo pintor António Soares, em 1918, subordinado ao tema «A indústria de Alcântara» e que preenche o friso do corredor do piso térreo. Não obstante a minha análise ter como foco o primeiro programa citado, não posso, no entanto, deixar de assinalar a importância da composição da responsabilidade de António Soares (mestre convidado por Raul Lino, tudo leva a crer), assim como a sua coerência no conjunto de toda a obra decorativa. Com efeito, estando a Escola implantada numa zona industrial, não surpreende a temática. Em meu entender, as imagens, poderosas pela ilustração da dureza das condições laborais, pretendiam promover a dignidade do trabalho manual, num momento, por paradoxal que possa parecer, de rápida industrialização. Linha de pensamento, recorde-se, em sintonia com as ideias de Raul Lino, filiadas no movimento Arts & Crafts. Mais, a própria inserção da composição de António Soares no local indicado (friso do corredor) é coerente com o pensamento do arquiteto. Ou seja, conforme se afirmou na secção anterior, assuntos descritivos não deveriam figurar nas salas de aula, uma vez que poderiam distrair os alunos dos estudos. Acresce referir que Raul Lino defendia a existência de painéis com assuntos descritivos «inspirados, de preferência, na história política ou etnografia da região».[50] Mas, do seu ponto de vista, tal tarefa teria sempre de ser executada pelas mãos de mestres.[51]

---

[48] José Manuel Fernandes, «Olhando a obra de Raul Lino».

[49] A este respeito, consulte-se *Inventário do Património Arquitetónico*, do IHRU, IPA.00006105.

[50] Raul Lino, «Decoração de Escolas Primárias»: 193.

[51] Raul Lino, «Decoração de Escolas Primárias».



Imagem 2. Trecho da composição «A indústria de Alcântara», da autoria de António Soares, 1918. Friso do corredor térreo da Escola Primária de Alcântara.[52]

Contrastante com a composição de António Soares é a decoração do interior das salas de aula e do átrio. Neste caso, sobretudo nas salas de aula, o propósito da decoração, pródiga em motivos bucólicos e representações de animais, flores e plantas, era o de agradar à criança, fomentando o amor pela Natureza e pelo *belo*, educando, no fundo, o gosto – verdadeiro programa de educação estética. Em causa, para Raul Lino, a ideia de que as imagens (obrigatoriamente, simples e sugestivas) despertariam a sensibilidade estética da criança.

Mas, antes de me centrar na decoração das salas de aula julgo útil tecer breves considerações sobre a ornamentação do átrio. Uma vez mais, emerge a coerência do pensamento de Raul Lino. Com efeito, o arquiteto, no texto que publicou a respeito da decoração da Escola Primária de Alcântara, defendeu a importância de, nos átrios e paredes de escadas, existirem motivos heráldicos de grande dimensão, outros ligados aos Descobrimentos (nomeadamente, caravelas), sem esquecer a reprodução dos versos iniciais do hino nacional.[53]

No friso do átrio, aquilo que se observa, a par, por exemplo, da pintura das armas da cidade de Lisboa, do escudo de armas português e de diversas

[52] Foto do autor, maio de 2019.

[53] Raul Lino, «Decoração de Escolas Primárias».

flâmulas coloridas, é a representação, no teto desse mesmo espaço, de um enorme papagaio de papel; nota ridente, de convite à entrada num ambiente que se pretendia agradável e que suscitasse a curiosidade da criança.

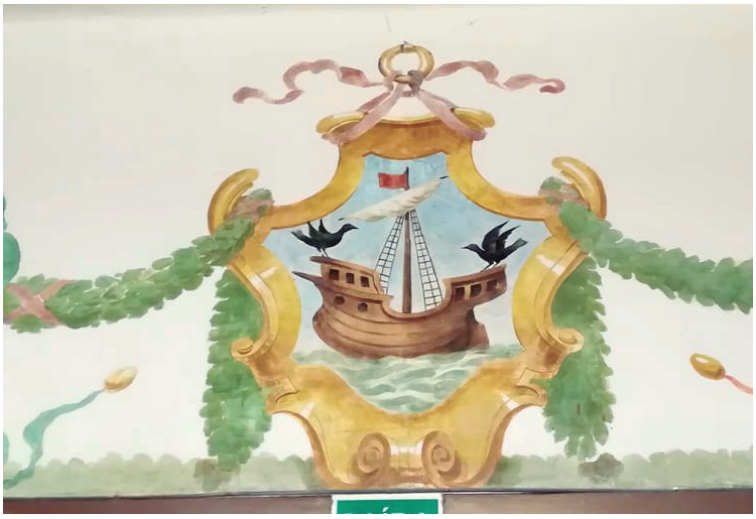


Imagem 3. Pormenor das armas de Lisboa, friso do átrio da Escola Primária Alcântara.[54]



Imagem 4. Representação de papagaio de papel, teto do átrio da Escola Primária de Alcântara.[55]

[54] Foto do autor, maio de 2019.

[55] Foto do autor, maio de 2019.

Passando a analisar a decoração dos frisos das salas de aula – pintada por Raul Lino e mestres colaboradores (Fred Abecassis, Conceição da Silva e Alice Rey Colaço),[56] em 1917 –, interessa, em primeiro lugar, perceber a filiação ou a fonte de inspiração do programa. Mencionei, ainda que genericamente, que a decoração dos frisos é composta por motivos bucólicos e representações de animais, flores e plantas, também alguns elementos regionais. A matriz dessas representações é, tudo leva a crer, o já citado livro do poeta Afonso Lopes Vieira, *Animais nossos amigos*, dado à estampa em 1911. Há, na verdade, uma fonte que estabelece ligação entre essa obra e um programa de decoração de escolas primárias. Refiro-me a um texto de Afonso Lopes Vieira, também já citado, publicado no periódico *A Capital*, em 1912, com o título «As nossas crianças». A dada passagem, relacionada com a oferta da mencionada obra ao presidente da República, explica Lopes Vieira:

> Quando Raul Lino e eu saímos do palácio [de Belém], pensávamos ambos, com grande tristeza, na grande alegria com que, meses antes, ele desenhara todos[?] os projetos de escolas primárias, pequenos casais floridos e risonhos, gaiolas abertas onde os ledos passarinhos se sentissem voluntários prisioneiros da lição; e com que eu, por minha humilde parte, escrevera os versos dos *Animais*, que o meu colaborador [Raul Lino] ia ilustrando; e com que, também, ideara a decoração dessas escolas.[57]

Ora, essas mesmas ilustrações influenciaram a decoração dos jardins de infância João de Deus, cujo projeto-tipo, como se disse, foi da responsabilidade de Raul Lino.[58] João de Barros, aludindo ao primeiro Jardim-Escola João de Deus (inaugurado em Coimbra, no ano de 1911), exalta as qualidades do arquiteto, nomeadamente, o facto de «não copiar dos modelos estrangeiros o tipo de casa e a decoração das paredes»;[59] e adianta que «tudo foi delineado, executado e acabado por artistas portugueses, e inspirado, o edifício, na nossa arquitetura provinciana».[60] Em consequência, conforme

---

[56] A este respeito, consulte-se *Inventário do Património Arquitetónico*, do IHRU, IPA.00006105.

[57] Afonso Lopes Vieira, «As nossas crianças», *A Capital* (Lisboa), 4 de fevereiro de 1912, sem numeração.

[58] No Museu Pedagógico João de Deus, em Lisboa, está exposto um conjunto de aguarelas da autoria de Raul Lino, realizado em 1911, que tem muitas similitudes com algumas ilustrações da obra *Animais nossos amigos*.

[59] João de Barros, *A República e a Escola* (Lisboa: Aillaud, 1920), 90.

[60] João de Barros, *A República e a Escola*, 90.

expressa, a «arte do nosso portuguesíssimo Raul Lino ali [no Jardim] triunfa».[61] Por outro lado, aquilo que também interessa destacar é a opinião de João de Barros (não divergente da de Raul Lino) sobre aquilo que deveria ser o espaço escolar. Diz então, na referência ao Jardim-Escola de Coimbra (em linha, de resto, com as teses que defendera no já citado relatório de 1908):

Acolhe bem as crianças, cujos olhos ávidos são logo atraídos pelas decorações murais, primeira lição de educação estética, primeiro balbucio de ensino patriótico, fixando em formas e atitudes amoráveis a graça, o encanto e a utilidade dos nossos animais domésticos.[62]

É também esse, em boa medida, o sentido programático da decoração dos frisos das salas de aula da Escola Primária de Alcântara.[63] Na verdade, a ideia que emerge do conjunto é a de exaltação da Natureza e dos animais domésticos (entre outros). Veja-se que a obra *Animais nossos amigos* faz, justamente, a apologia de alguns animais (o cão, o gato, o lobo, os pássaros, os sapos, os bois, as abelhas e os burros), realçando as suas qualidades.



Imagem 5. Aguarela de Raul Lino, 1911. Museu Pedagógico João de Deus.
Estudo para a obra *Animais nossos amigos* (?).[64]

[61] João de Barros, *A República e a Escola*, 90.

[62] João de Barros, *A República e a Escola*, 90.

[63] A propósito, alguns autores destacam a importância dos frisos na decoração escolar, designadamente, pelo seu valor pedagógico. Pedro Chico, por exemplo, chega mesmo a sugerir aos docentes alguns temas: fábulas; silhuetas de animais; cenas da vida agrícola; fábricas, ofícios e profissões; cenas infantis; cenas e personagens da história de Espanha, entre muitos outros. Pedro Chico, *Decoración Escolar.*

[64] Foto do autor, junho de 2019.

Ora, aquilo que me interessa sublinhar é que nos frisos da Escola Primária de Alcântara se celebram também vários animais (alguns deles coincidentes com os da obra *Animais nossos amigos*). Em meu entender, Raul Lino transportou e integrou a experiência autoral de 1911 no programa decorativo da referida Escola.[65] O sentido desta afirmação deve ficar bem explícito. Para o efeito, julgo importantes os comentários que Virgínia de Castro e Almeida teceu, em 1912, a respeito do livro *Animais nossos amigos*. De facto, a autora destaca, por um lado, a ideia de que a obra em causa representa uma «parcela [de] aperfeiçoamento moral» para as crianças; e, por outro lado, enfatiza a condição de coautor do arquiteto, ou seja, a de que as ilustrações de Raul Lino «são o complemento natural da obra; inspiram-se na mesma ideia».[66] O pressuposto, no fundo, é o de que a Natureza (num sentido lato) se constitui como um referente ético e moral na formação da criança. E é, sobretudo, este argumento que me interessa revelar, mais do que encontrar aspetos visuais e formais coincidentes entre as ilustrações do livro *Animais nossos amigos* e a decoração dos frisos da Escola Primária de Alcântara.

Conforme afirmei, é particularmente a devoção à Natureza e a atenção a aspetos e diferenciação regionais que estão plasmados na decoração dos frisos das dez salas de aula da Escola Primária de Alcântara. A ideia, para o arquiteto, «era desenvolver na criança o sentimento daquela beleza que lhe é mais acessível no estado de formação do seu pequeno cérebro»,[67] adiantando que, para os «frisos das classes, convêm […] motivos de um efeito alegre mas sossegado».[68] Percebe-se, em consonância, que espaços da Escola Primária de Alcântara com uma orientação funcional muito específica ficassem desprovidos de decoração. Falo, nomeadamente, do museu, que tinha uma vocação *presentista* (lições de coisas), e da sala de leitura (biblioteca) – importava, recorde-se, não desviar o foco.

Não obstante o sentido global que o programa decorativo encerra, não deixa, ao mesmo tempo, de se individualizar em cada uma das salas de aula. Questão importante é a de perceber em função de que critério(s)

---

[65] Sobre a integração das artes na obra do arquiteto, ver Carla Garrido de Oliveira, «De "A Nossa Casa" a "Casas Portuguesas"».

[66] Citado em Cristina Nobre, *Afonso Lopes Vieira: a reescrita de Portugal*, 509.

[67] Raul Lino, «Decoração de Escolas Primárias»: 192.

[68] Raul Lino, «Decoração de Escolas Primárias»: 193.

foi pensada a decoração de cada um desses espaços, sabendo-se, à partida, que o arquiteto valorizava a relação orgânica entre o projeto e os utilizadores. Por exemplo, embora não possua quaisquer informações sobre a organização pedagógica primitiva, seria muito interessante saber se os motivos decorativos foram concebidos tendo em conta a distribuição das classes (o mesmo é dizer, considerando a idade dos alunos, dado tratar-se de uma escola graduada).

Aquilo que vou procurar fazer agora, sem ser exaustivo, é uma interpretação dos elementos decorativos presentes nos frisos das salas de aula, seguindo, para o efeito, a seguinte metodologia, inspirada em Braster:[69] i) descrever o que se vê (e não se vê); ii) explicar o que se vê (e não se vê); iii) formular hipóteses sobre o que se vê (e não se vê).[70]

Uma leitura geral permite afirmar o seguinte: em quase todas as salas de aula se combinam elementos decorativos vegetais e animais (em apenas uma delas se foge a esta regra, não sendo representados animais). Do mesmo modo, em praticamente todas as salas de aula são marcantes as ornamentações populares, nomeadamente: os ramalhetes de flores; os caniçados que amparam cravos em vasos; as guirlandas; os arcos a lembrar os arranjos de arraiais.



Imagem 6. Decoração de friso de sala de aula da Escola Primária de Alcântara, 1.º andar.[71]

[69] Sjaak Braster, «Educational change and dutch classroom photographs».

[70] Ressalvo que irei recorrer a um conjunto de fotografias tiradas por mim, em maio de 2019, no âmbito de uma visita à Escola Primária de Alcântara. As Imagens 6 a 15 dizem respeito às diferentes salas de aula do edifício escolar. A minha análise terá, também, em conta a memória descritiva do projeto de decoração da Escola. A este respeito, consulte-se Raul Lino, «Decoração de Escolas Primárias».

[71] Foto do autor, maio de 2019.



Imagem 7. Decoração de friso de sala de aula da Escola Primária de Alcântara, rés-do-chão.[72]



Imagem 8. Decoração de friso de sala de aula da Escola Primária de Alcântara, rés-do-chão.[73]

[72] Foto do autor, maio de 2019.

[73] Foto do autor, maio de 2019.

Contrariamente, há duas salas de aula em que o elemento natural, por assim dizer, se afirma única e exclusivamente, a saber: no piso térreo, na sala em que estão representados coelhos; e, no piso superior, na sala em que figuram vários animais de capoeira.



Imagem 9. Decoração de friso de sala de aula da Escola Primária de Alcântara, rés-do-chão.[74]



Imagem 10. Decoração de friso de sala de aula da Escola Primária de Alcântara, 1.º andar.[75]

[74] Foto do autor, maio de 2019.

[75] Foto do autor, maio de 2019.

Estamos, assim, perante um duplo registo (frequentemente, hibridizado): representação da Natureza (animais e plantas) e representação de ornamentação popular.

Por outro lado, afigura-se-me verosímil a ideia de que a decoração, entre outros motivos, pretendeu conferir identidade própria a cada uma das salas de aula. Defendo, aliás, como hipótese de trabalho, que Raul Lino seguiu uma das duas seguintes vias no esquema compositivo das pinturas dos frisos: i) ou definindo um tema genérico e repetindo várias vezes alguns elementos decorativos, criando, assim, unidade temática; ii) ou construindo a narrativa a partir de um elemento/ «personagem» central. Em relação à primeira situação, citem-se, a título de exemplo, as salas com representações de gatos, de guirlandas, de arcos florais e janelas, de aves de capoeira, de coelhos (ver Imagens 6 a 10) e, também, de limoeiros e sapos e de arranjos florais (ver Imagens 11 a 13); no segundo caso, refira-se a sala com a imagem de um cão (ver Imagem 14) e a sala com a imagem de uma cabra (ver Imagem 15), nas quais, na verdade, se destacam esses elementos/ «personagens» centrais.



Imagem 11. Decoração de friso de sala de aula da Escola Primária de Alcântara, rés-do-chão.[76]

[76] Foto do autor, maio de 2019.



Imagem 12. Decoração de friso de sala de aula da Escola Primária de Alcântara, 1.º andar.[77]
Nota: Trata-se do único friso onde não são representados animais.



Imagem 13. Decoração de friso de sala de aula da Escola Primária de Alcântara, 1.º andar.[78]



Imagem 14. Decoração de friso de sala de aula da Escola Primária de Alcântara, rés-do-chão.[79]

[77] Foto do autor, maio de 2019.

[78] Foto do autor, maio de 2019.

[79] Foto do autor, maio de 2019.



Imagem 15. Decoração de friso de sala de aula da Escola Primária de Alcântara, 1.º andar.[80]

No seu conjunto, as composições transmitem a ideia de harmonia e alegria: pássaros que bebem água de fontes, outros que se alimentam em pequenos comedouros, alguns que esvoaçam livremente, um gato que reage, como seria suposto, à presença de ratos, mas também a outros animais, um cão recolhido na casota, uma cabra que se alimenta tranquilamente..., representações enquadradas por elementos da Natureza e, em alguns casos, por ornamentações populares. A ideia comum à obra *Animais nossos amigos* – refletindo a experiência que Raul Lino teve enquanto coautor – é, no fundamental, a da valorização das qualidades (e idiossincrasias) de um certo número de animais. Em causa, a vontade de despertar nas crianças o carinho e o amor pelos animais. Para o arquiteto, na verdade, a imagem (e a narrativa que esta pode encerrar) desempenha um papel importante na formação de valores éticos de futuros cidadãos – cria, nomeadamente, condições para a memorização (através de processos visuais) de uma determinada mensagem. Aliás, a consciência de que a imagem tem um valor pedagógico (no melhor ou no pior sentido) é singularmente expressa por João de Barros. Na verdade, em novembro de 1911, tecendo rasgados elogios ao livro *Animais nossos amigos*, não deixa, ao mesmo tempo, de criticar a inclusão da figura do lobo – nas suas palavras, «esse terrível inimigo dos cordeiros, irmãos das criancinhas».[81]

---

[80] Foto do autor, maio de 2019.

[81] Citado em Cristina Nobre, *Afonso Lopes Vieira: a reescrita de Portugal*, 508. Desconheço se foi intencional, mas Raul Lino, no programa decorativo da Escola Primária de Alcântara, não incluiu animais e/ou elementos que, à partida, pudessem suscitar controvérsia.

Uma última e breve nota, para afirmar que não são particularmente coincidentes os aspetos visuais e formais das ilustrações da obra *Animais nossos amigos* e a decoração dos frisos da Escola Primária de Alcântara. Ainda assim, é possível constatar que Raul Lino, em alguns casos, seguiu esquemas compositivos algo semelhantes. Veja-se, por exemplo, a similitude existente entre o modelo de colunas e o desenho da parreira representados na Imagem 15 e a composição que o arquiteto adotou na ilustração da última página do citado livro. Por outro lado, a decoração dos frisos aproxima-se das ilustrações de *Animais nossos amigos*, num duplo sentido: i) na afirmação de uma certa singeleza e candura (consentâneas com o desenvolvimento infantil); ii) no intento de definir composições que têm apenas os elementos/ personagens essenciais à narrativa – recorde-se que, para o arquiteto, a simplicidade devia imperar nas decorações escolares.



Imagem 16. Página final da obra *Animais nossos amigos* (1911); ilustração de Raul Lino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Raul Lino tinha um conceito muito preciso sobre o que deveria ser a educação estética da criança. Na verdade, em linha com referências internacionais, pugnará por uma escola mais atraente e pelo desejo de fazer a criança amar a Natureza e a arte. A importância que o ambiente visual tem para o arquiteto deve ser compreendida à luz da proposta de currículo defendida por Peter Cunningham, a qual inclui não só o conhecimento ensinado e aprendido em lições formais, mas também «values and attitudes conveyed in the ethos and environment of the school».[82] Para Raul Lino, o que estava em agenda era promover a arte, de per si, como uma forma de inteligência e, ao mesmo tempo, favorecer o desenvolvimento pessoal da criança enquanto cidadão. É evidente, ainda, que o arquiteto integra o conhecimento da psicologia infantil – para isso muito terá contribuído a interlocução privilegiada com personalidades como Afonso Lopes Vieira, João de Barros e João de Deus Ramos. A decoração da Escola Primária de Alcântara revela-nos, de facto, especial preocupação com o desenvolvimento da infância, designadamente, por ser sugestiva, apelativa e, assim, interpelar e despertar a curiosidade infantil. Recorde-se, apenas a título de exemplo, a representação no átrio da Escola de um grande papagaio de papel. Por outro lado, interessa sublinhar que a experiência desenvolvida pelo arquiteto na ilustração de livros, em particular, na obra *Animais nossos amigos*, influenciou a conceção da decoração da Escola Primária de Alcântara, especialmente pela ideia que comungou com Afonso Lopes Vieira e que acabou por recuperar; no essencial, a de um referente moral e ético expresso através da exaltação das qualidades e idiossincrasias dos animais e, também, do amor aos mesmos.

Outro tópico que importa destacar prende-se com a filiação do arquiteto no movimento Arts & Crafts. Aquilo que procura fazer – à semelhança, aliás, do que se observa na *Casa Vermelha*, de William Morris – é reproduzir no interior do edifício escolar formas inspiradas na Natureza. Por outro lado, conforme constatámos, não faltam na Escola de Alcântara as estruturas de boas-vindas (lembre-se, uma vez mais, a

[82] Peter Cunningham, «Art Between Architecture and Curriculum. Primary Education and Social Reconstruction in Post-War Britain», em *The Decorated School. Essays on the Visual Culture of Schooling*, eds. Catherine Burke, Jeremy Howard e Peter Cunningham (Londres: Black Dog Publishing, 2013), 46.

representação de um enorme papagaio de papel no átrio de entrada), em linha com os fundamentos do citado movimento.

Considerando o programa decorativo dos frisos da Escola Primária de Alcântara, fica por perceber, à míngua de fontes (desconhece-se, por exemplo, de que forma foi pensada a distribuição das classes no interior do edifício escolar), se existe alguma lógica ou sequência entre salas e entre pisos.

Nota sobre o autor

Carlos Manique da Silva é Investigador da Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação (Instituto de Educação, Universidade de Lisboa). Doutorado em Ciências da Educação (especialidade História da Educação), tem como áreas de interesse a circulação e difusão do conhecimento pedagógico, a escola graduada, o ensino mútuo e a arquitetura escolar. De entre as suas publicações, salientam-se: *Escolas Belas ou Espaços Sãos? Uma Análise Histórica Sobre a Arquitetura Escolar Portuguesa (1860-1920)*, Lisboa, IIE, 2002; *Publicações periódicas do Ministério da Educação. Repertório Analítico (1861-2009*), Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2010. *A Experiência das Juntas Escolares no Concelho de Mafra. Finais do Século XIX – I República*, Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2018. Tem colaborado em vários projetos de investigação financiados pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), de que se destacam: *Liceus de Portugal*; *Educação e Património Cultural: Escolas, Objetos e Práticas*; *Roteiros da Inovação Pedagógica: Escolas e Experiências de Referência em Portugal no Século XX*; *Memórias Resgatadas, Identidades (Re)construídas: Experiências de Escolarização, Património e Dinâmicas Educativas Locais*. Foi professor visitante na Universidade Estadual de S. Paulo (Brasil).

REFERÊNCIAS

Barros, João. *A República e a Escola*. Lisboa: Aillaud, 1920.
Barros, João. «Edifícios escolares de Raul Lino». *Atlântida* 4 (1916): 331-336.
Barros, João. *A Escola e o Futuro*. Porto: Livraria Portuense de Lopes & C.ª Sucessor, 1908.

Baudin, Henry. *Les Constructions Scolaires en Suisse*. Genève: Éditions d'Art & d'Architecture, 1907.

Braster, Sjaak. «Educational change and dutch classroom photographs. A qualitative and quantitative analysis». Em *The Black Box of Schooling. A Cultural History of the Classroom,* editado por Sjaak Braster, Ian Grosvenor e María del Mar del Pozo Andrés, 21-37. Bruxelas: Peter Lang, 2011.

Buisson, Ferdinand. *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Edition électronique, 2004 [1911].

Campagne, E. M. *Diccionario Universal de Educação e Ensino Volume I*. Porto: Livraria Internacional de Ernesto Chardron, 1886.

Chico, Pedro. *Decoración Escolar*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogia, 3.ª edição, 1933 [1.ª edição de 1924].

Cunningham, Peter. «Art Between Architecture and Curriculum. Primary Education and Social Reconstruction in Post-War Britain». Em *The Decorated School. Essays on the Visual Culture of Schooling*, editado por Catherine Burke, Jeremy Howard e Peter Cunningham, 45-51. Londres: Black Dog Publishing, 2013.

Fernandes, José Manuel. «Olhando a obra de Raul Lino, a pensar em Frank Lloyd Wright: partindo do Arts & Crafts, com a Natureza, o Orgânico e a Casa». *Pós*, 23, no 40 (2016): 168-189.

Figueira, Manuel Henrique. *Um Roteiro da Educação Nova em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte, 2004.

Grosvenor, Ian. «"To Act on the Minds of the Children". Paintings into Schools and English Education». Em *The Black Boss of Schooling. A Cultural History of the Classroom*, editado por Sjaak Braster, Ian Grosvenor e María del Mar del Pozo Andrés, 39-56. Bruxelas: P.I.E. Peter Lang, 2011.

Lima, Adolfo. «Educação e ensino. Exposição de Arte na Escola». *Germinal* 5 (1916): 146-151.

Lino, Maria do Carmo Pimenta de Vasconcelos e Sousa. «As artes decorativas na obra de Raul Lino». Dissertação de mestrado, Lisboa, Universidade Lusíada, 1999.

Lino, Raul. «Raul Lino visto por ele próprio». *Vida Mundial* (Lisboa), no 1589, 21 de novembro de 1969.

Lino, Raul. «Decorações educativas e artísticas nas escolas primárias». *Revista Municipal* 67 (1955): 30-33.

Lino, Raul. «Decoração de Escolas Primárias. Memória Justificativa de uma Proposta para a Decoração da Escola de Alcântara». *Boletim Oficial do Ministério de Instrução Pública* 3 (1916): 191-194.

Lopes, Rui. «A moral, mural! As ideias nos mapas e quadros parietais». Dissertação de Doutoramento, Lisboa, Universidade de Lisboa, 2013.

Nobre, Cristina. *Afonso Lopes Vieira: a reescrita de Portugal*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2005.

Nóvoa, António. *Evidentemente. Histórias da Educação*. Porto: Edições ASA, 2005.

Nóvoa, António (dir.). *Dicionário de Educadores Portugueses*. Porto: Edições ASA, 2003.

Oliveira, Carla Garrido de. «De "A Nossa Casa" a "Casas Portuguesas": Raul Lino entre livros, entre tempos, entre modos, entre modernos europeus». Em *Celebrando a Nossa Casa (1918-2018) de Raul Lino. Antologia de Ensaios*, coordenado por Paula André, 151-169. Lisboa: ISCTE.

Raul Lino: exposição retrospectiva da sua obra. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1970.

Renonciat, Annie. «The "Art at School" Movement in France. Goals, Ideas, Influence (1880-1939)». Em *The Decorated School. Essays on the Visual Culture of Schooling*, editado por Catherine Burke, Jeremy Howard e Peter Cunningham, 12-18. London: Black Dog Publishing, 2013.

Rhor, Sylvia. «Evolution of the Chicago Mural Movement. The Case of Lane Technical High School». Em *The Decorated School. Essays on the Visual Culture of* Schooling, editado por Catherine Burke, Jeremy Howard e Peter Cunningham, 19-27. London: Black Dog Publishing, 2013.

Rodrigues, Elsa. «Jardim-Escola João de Deus (Lisboa-Estrela)». Em *Roteiros da Inovação Pedagógica. Escolas e experiências de referência em Portugal no século* xx, coordenado por Joaquim Pintassilgo e Luís Alberto Marques Alves, 203-238. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2019.

Silva, Carlos Manique da. «Escolas, Higiene e Pedagogia: espaços desenhados para o ensino em Portugal (1860-1920)». Em *Educação e património cultural: Escolas, objetos e práticas*, coordenado por Maria João Mogarro, 93-117. Lisboa: Edições Colibri / Instituto de Educação, 2013a.

Silva, Carlos Manique da. «Raul Lino, protagonista de uma mudança na arquitetura escolar durante a I República Portuguesa». *Educar em Revista* 49 (2013b): 83-102.

Silva, Carlos Manique da. *Escolas Belas ou Espaços Sãos? Uma análise histórica sobre a arquitetura escolar portuguesa (1860-1920)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2002.

Sluys, Alexis. « Importance de la culture esthétique dans l'éducation générale de l'enfant ». Em *III*e *Congrès International de l'Art Public*, editado por Eugène Broerman, 1-41. Bruxelles : Imp. Schaumans, 1905.

Vieira, Afonso Lopes. «As nossas crianças». *A Capital* (Lisboa), 4 de fevereiro de 1912.

Historia y Memoria de la Educación 13 (2021): 249-284
Sociedad Española de Historia de la Educación
ISSN: 2444-0043
DOI: 10.5944/hme.13.2021.27085

SOCIAL AND EDUCATIONAL MOVEMENTS AND THEIR IMPACT ON THE SCHOOL BUILDING PROGRAMME IN BUDAPEST IN AROUND 1900[α]

Los movimientos sociales y educativos y su impacto en el programa de construcción escolar en Budapest alrededor de 1900

Imre Garai[ß] and András Németh[γ]

Reception date: 25/03/2020 • Acceptation date: 06/10/2020

Abstract: In our current study, we focus on school building program of Géza Bárczy who was the mayor of the Hungarian capital in the first two decades of the twentieth century. From the mid of the nineteenth century, Budapest had experienced a rapid development thanks to social and economic changes. The city council felt impelled to reflect on growing needs of the population of the city, therefore it launched a complex social program including renovating and building new school headquarters.

Our main findings suggest that newly emerged school buildings stood in the frontier of different endeavours. Their structure and inner elements were influenced by pedagogues and intellectuals who were staunch supporters of reform pedagogy aiming at salvaging children from the harmful effects caused by traditional schooling. Furthermore, school buildings also represented the pride of the nation and the hope that talent members of future generations can preserve the fundamentals of the nation. It seems that the school building program of this area entailed these endeavours and even tried to reflect on them.

Keywords: Bárczy era; Reform pedagogy; Life Reform; school buildings; Budapest.

[α] We would like to dedicate our paper to the memory of Miklós Mann (1935-2020) who devoted several books and articles to the history of education of Budapest.

[ß] Historical, Theoretical and Comparatice Research Group. Eötvös Loránd University, Faculty of Education and Psychology. Kazinczy street 23-27. Budapest H-1075. Hungary, garai.imre@ppk.elte.hu https://orcid.org/0000-0001-7129-7807

[γ] Historical, Theoretical and Comparatice Research Group. Eötvös Loránd University, Faculty of Education and Psychology. Kazinczy street 23-27. Budapest H-1075. Hungary. nemeth.andras@ppk.elte.hu https://orcid.org/0000-0001-9770-9830

How to cite this article: Garai, Imre and András Németh. "Social and educational movements and their impact on the school building programme in Budapest in around 1900". *Historia y Memoria de la Educación* 13 (2021): 249-284

Resumen: *En este estudio nos centramos en el programa de construcción de escuelas de Géza Bárczy, quien fue alcalde de la capital húngara en las dos primeras décadas del siglo XX. Desde mediados del siglo XIX, Budapest había experimentado un rápido desarrollo gracias a los cambios sociales y económicos. El ayuntamiento se sintió impulsado a reflexionar sobre las crecientes necesidades de la población de la ciudad, por lo que lanzó un complejo programa social que incluía la renovación y construcción de nuevas instalaciones escolares.*

Nuestros principales hallazgos sugieren que los edificios escolares recién surgidos se encontraban en la frontera de diferentes esfuerzos. Su estructura y elementos internos fueron influenciados por pedagogos e intelectuales que fueron firmes defensores de la pedagogía reformista que busca salvar a los niños de los efectos dañinos causados por la escolarización tradicional. Además, los edificios escolares también representan el orgullo de la nación y la esperanza de que los miembros talentosos de las generaciones futuras puedan preservar sus fundamentos. Parece que el programa de construcción de escuelas de esta zona implicó estos esfuerzos e incluso trató de reflexionar sobre ellos.

Palabras claves: *Era Bárczy; pedagogía de la reforma; movimiento de vuelta a la naturaleza; construcciones escolares; Budapest.*

INTRODUCTION

Towards the end of the nineteenth century, the Hungarian capital was among those metropolises in Central and Southern Europe that experienced rapid urbanisation. The pattern of development in Budapest was typical, although there were pronounced differences between the capital and the surrounding rural areas. This resulted in Budapest becoming almost exclusively the cultural centre of the country, which was experiencing its heyday at the turn of the century. During this period, the liberal mayor István Bárczy, who directed affairs in the capital between 1906 and 1918, implemented reforms that affected the infrastructure and functionality of spaces in the city. A broad school building programme was also launched during his tenure as mayor of the city.[1]

[1] Németh, András, "Nemzetközi tudományfejlődési és recepciós tendenciák a század első hazai pedagógiai lexikonjaiban", *Magyar Pedagógia*, 100 (2000): 187-208; Németh, András, "Die Lebensreform und ihre pädagogische Rezeption in Ungarn: Lebensreform und Bildungsreform", in ed. Németh, András, Skiera Erenhard, and Mikonya, György, *Reformpädagogik und Lebensreform in Mitteleuropa*: Ursprünge, Ausprägung und Richtungen, länderspezifische Entwicklungstendenzen (Budapest: Gondolat Kiadó, 2006), 56-86.

In this paper, changes in school buildings and spaces dedicated for education purposes in Hungary will be discussed along to five aspects. First and foremost, theoretical background of the 'space turn' in science of education and thus in history of pedagogy will be discussed. Secondly, a brief overview of the development of modern schools and architecture of school buildings will be presented according to the relevant international literature. Additionally, it seems inevitable to discuss the international trends of the most important social and pedagogical reform movements, which provided the background of the change of perception of spaces in schools. Related to these reform movements, those ideas that had an impact on both of the form, arrangement and equipment of school buildings and also on the Hungarian education policy and pedagogical reform endeavours that determined the inner equipment and the architecture of school building are also an essential part of this study. Finally, at the end of the paper some examples will be shown to highlight the main features of school buildings in the Hungarian capital in the Bárczy-era.

SPACE IN THE CONTEXT OF HISTORICAL PEDAGOGY

Since the end of the 1980s, cultural and social sciences have been reinterpreting space as a result of the postmodern *turns* (linguistic, iconic, time). The *spatial turn* describes the recently arouse scientific interest in space not only from the point of view of geography,[2] but also from sociology, cultural studies, literary studies,[3] theology and organization theory.[4] Henri Lefebvre's (1901-1991) classic volume, the *production de*

[2] Soja, Edward, *Postmodern geographies: the reassertion of space in critical social theory* (London: Verso, 1989); Bachmann-Medick, Doris, *Cultural Turns*: *neuorientierungen in den Kulturwissenschaften* (Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag, 2007); *Spatial Turn: das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften*. ed. Döring, Jörg and Thielmann, Tristan (Bielefeld: Transcript Verlag, 2008), 219-221.

[3] Agotai, Dorris, *Architekturen in Zelluloid*: *der filmische Blick auf den Raum* (Bielefeld: Transcript Verlag, 2007); Günzel, Stephan, *Raum:* eine kulturwissenschaftliche Einführung (Bielefeld: Transcript Verlag, 2017); *Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften*. ed. Dünne, Jörg, Günzel, Stephan, Doetsch, Hermann, und Lüdeke, Roger (Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2006); *Raum und Bewegung in der Literatur*: *die Literaturwissenschaften und der Spatial Turn*. ed. Hallet, Wolfgang and Neumann, Birgit (Bielefeld, Transcript Verlag, 2009); Löw, Marina, *Raumsoziologie* (Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2001).

[4] Jörg and Thielmann, "Spatial Turn"; Cf. Smeyers, Paul and Depaepe, Marc, "Exploring a Multitude of Spaces in Education and Educational Research", in ed. Smeyers, Paul, Depaepe, Marc, and

l'espace introduced the notion of *spatial turn* and drove in its usage in the social and cultural sciences.[5] Lefebvre aimed at defining all kind of spaces regardless to the fact whether the examined spaces are abstract or real, social or individual. According to his concept, spaces could be defined and separated in a triad, which is comprised of spatial practices, representations of space and spaces of representation or conceived, living space.

Spatial practices (*pratique spatiale*) refers to practices of physical transformation of the environment that result in occurrence of *perceived* spaces. Representations of space (*représentation de l'espace*) is also part of this group. It determines the theories and interpretations of spaces in sciences, architecture, urbanism and education. The last element of the triad is the spaces of representations (*espaces de l'représentation*), which helps to identify how spaces are perceived and dominated by different groups of the society by using wide range of techniques including ideologies or physical power.[6]

Lefebvre's theory facilitated research endeavours aimed at investigating the complexity of different spatial processes. Even though each element of the triad has to be examined in details in historically specific investigations and thus these elements do not offer a universal scheme for examining spaces, still Lefebvre inspired numerous research projects. Manuel Castells was one of the first researches who applied Lefebvre's concept in an analysis (The City and the Grassorts), which aimed at exploring the historical aspects of urban transformations.[7] Edward Soja interpreted the Lefebvre introduced theory from a postmodern point of view in his Thirdspace.[8]

Keiner, Edwin *Educational Research:* The Importance and effects of Institutional Spaces (London-New York: Springer, 2013), 1-10.

[5] Lefebvre, Henry, *Production de l'espace* (Paris: Anthropos, 1974).

[6] Németh, András, "A néptanítói szakismeretek konstrukciós folyamatai a 20. század elején - a néptanítók enciklopédiája példája alapján (1911-1915)", *Magyar Pedagógia*, 113 (2013): 101-118.

[7] Casstels, Manuel, *The City and the Grassroots: a Cross-cultural Theory of Urban Social Movements* (Berkeley: University of California Press, 1983).

[8] See Stanek, Łukasz, *Methodologies and Situations of Urban Research*. Re-reading Henri Lefebvre's 'The Production of Space', Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History, Online-Ausgabe, 4 (3), (2007), 461-465, consulted on 1 July 2020. URL: https://zeithistorische-forschungen.de/3-2007/4715

As a result of an increasing international attention to space and place, it became a popular examination topic in the science of education and thus it was also put in the spotlight in the field of history of education.[9] This research approach in the history of education helps to reveal the culturally specific patterns of space in the context of culturally divergent ideas about childhood, education or community. Furthermore, it also offers a peculiar insight into the different technical innovations related to schools.[10] By using the power aspect of spaces during the analysis, historical perspectives[11] of the development of school architecture could be analysed. Additionally, the development and transformation of traditional school buildings and spaces into innovative solutions (open-air, and others types of schools related to the progressive education) were also incorporated into this approach. Bourdieu and Foucault inspired further the examination of spaces in education[12] and their papers helped

[9] Rißler, Georg, Bossen, Andrea, and Blasse, Nina, "School as space: spatial alterations, teaching, social motives, and practices", *Studia paedagogica,* 19 (4), (2014), 146-159, consulted on 1 July 2020, doi: 10.5817/SP2014-4-7

[10] Baker, Lindsay, (2012), *A History of School Design and its Indoor Environmental Standards, 1900 to Today* (National Institute of Building Sciences, Washington, 2012); Burke, Catharine and Grosvenor, Ian, *School* (London: Reaktion Books, 2008); Gislason, Neil, "Building paradigms: Major transformations in school architecture (1798-2009)", *Alberta Journal of Educational Research*, 55 (2009): 230-248; Göhlich, Michael, "Schulraum und Schulentwicklung. Ein historischer Abriss", in ed. Böhme, Jeanette *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums* (Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009), 89-102; Jelich, Franz-Josef and Kemnitz, Heidemarie *Die pädagogische Gestaltung des Raums. Geschichte und Modernität. Jahrestagung der Sektion Historische Bildungsforschung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2003); Lange, Hermann, *Schulbau und Schulverfassung der frühen Neuzeit.* Zur Entstehung und Problematik des modernen Schulwesens (Weinheim: Verlag Julius Beltz, 1967); Schmidt, Rudolf, "Die geschichtliche Entwicklung des Volksschulbaus in Deutschland", *Paedagogica Historica*, 7 (1967): 519-550; Schmidt, Rudolf, "Die geschichtliche Entwicklung des Volksschulbaus in Deutschland", *Paedagogica Historica*, 8 (1968): 153-193; Seaborne, Malcolm Vivian John *The English school: its architecture and organization 1370-1870* (London: Routledge & Kegan Paul, 1971); Seaborne, Malcom Vivian John, *Schools in Wales 1500-1900. A social and architectural history* (Denbigh: Gee and Son, 1992); Seaborne, Malcolm Vivian John and Lowe, Roy *The English school. Its architecture and organization* (Toronto: University of Toronto Press, 1977).

[11] Göhlich, Michael, *Die pädagogische Umgebung. Eine Geschichte des Schulraums seit dem Mittelalter* (Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1993); Hnilica, Sonja, "Schulbank und Klassenzimmer – Disziplinierung durch Architektur", in ed. Egger Rudolf and Hackl, Bernd, *Sinnliche Bildung?* Pädagogische Prozesse zwischen vorprädikativer Situierung und reflexivem Anspruch (Wiesbaden: Springer Fachmedien, 2010), 141-162; Markus, Thomas A., "Early Nineteenth Century School Space and Ideology", *Paedagogica Historica:* International Journal of the History of Education, 32 (1996): 9-50.

[12] Alkemeyer, Thomas and Rieger-Ladich, Markus, "Symbolische Gewalt im pädagogischen Feld. Überlegungen zu einer Forschungsheuristik", in ed. Schmidt, Robert and Woltersdorf, Volker *Symbolische Gewalt. Herrschaftsanalyse nach Pierre Bourdieu* (Konstanz: UVK-Verlag, 2008), 103-124;

to find a link between school culture and space by analysing both the material presence of school architecture and spatial practices, designs and spatial paradigms.[13]

INTERNATIONAL BACKGROUND

There were many prerequisites for the emergence of modern cities, with modernisation being comparatively possibly the most important. Modernisation can be understood as a mechanism that consisted of several components, such as industrialisation, professionalization, urbanisation, and the development of modern infrastructure and administration. It was universal from two perspectives. Firstly, it transformed the internal structures of newly emerged nation states pertaining to all aspects, from the economic to the cultural. Secondly, modernisation did not stop at the borders of the U.S. or Great Britain, but reached different parts of Europe and other continents at different times.[14]

This process of modernization in Western Europe, North America and also in Central and Eastern Europe required rapid adaptation to the new conditions that prevailed in the later phases of the 19th century. Significant changes took place in the economy and the industrial development let to urbanization through the technological progress. State administrations became involved in the planning and management of industrial, economic and social changes. This phenomenon resulted in the increasing scrutiny of state administration over almost every aspect of life of their citizens including family life, work, schooling and even

---

Kajetzke, Laura and Schroer, Markus, "Schulische Mobitektur. Bauen für Bildung", in ed. Böhme, Jeanette *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums* (Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009), 299-312; Rieger-Ladich, Markus and Ricken, Norbert, "Macht und Raum: Eine programmatische Skizze zur Erforschung von Schularchitekturen", in ed. Böhme, Jeanette *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen ildungsraums* (Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009), 186-203.

[13] Böhme, Jeanette and Herrmann, Ina, "Schulraum und Schulkultur", in ed. Böhme, Jeanette *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs.* Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums (Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009), 204-220; Böhme, Jeanette and Herrmann, Ina, *Schule als pädagogischer Machtraum.* Typologie schulischer Raumentwürfe (Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2011).

[14] Kalocsai, Péter, "A városi közlekedés modernizációja Magyarországon (1867-1914)", in ed. H. Németh, István, Szívós, Erika, and Tóth, Árpád, *A város és társadalma*: Tanulmányok Bácskai Vera tiszteletére (Budapest: Hajnal István Kör – Társadalomtörténeti Egyesület, 2011), 62-77.

leisure activities. Since almost all aspects of life were documented, it provided excellent opportunity for exerting control over citizens.

Striving for control over all aspects of life, however also resulted in introducing norms in all territories of social life that led to predictable changes in the society and force individuals to comply with the socio-politico aims of the state. Rapid progress of sciences also contributed to this process. The occurrence of modern medicines and psychiatry with the intention of quantifying and measuring social phenomena amplified the intention of planning social changes. These developments were extremely important from the viewpoint of the old elites of states in an area, in which the emergence of mass democracies with new nation-state ideologies and emancipation of uneducated people through expanding the eligibility of voting could endanger the traditional leadership.[15]

Modernisation affected both the population of the cities and the formation of city spaces. The physical and symbolic demolition of medieval walls in municipalities contributed to the replacement of old city structures with new ones. The extension of citizenship to all inhabitants was key to generating economic growth and a demand for services. Furthermore, eradicating the dysfunctional constructions inherited from earlier centuries freed up new spaces within municipalities that could be used for economic or public purposes.[16]

The separation of spaces in cities for different purposes was also an important element in the emergence of modern municipalities. The division of the private sphere from the workplace and their physical detachment from each other resulted in the emergence of districts and functional spaces. As a consequence of conscious urban planning, the central parts of metropolises were dedicated to hosting administrative offices, commercial businesses and the residences of the elite. At the same time, the outskirts of the cities became industrial areas and residential zones for the less affluent social classes.[17]

---

[15] See Burke and Grosvenor, *School*, 28-29.

[16] Hanák, Péter, "Polgárosodás és urbanizáció: Polgári lakáskultúra Budapesten a 19. században". *Történelmi szemle*, 27 (1984): 123-144.

[17] Hanák, "Polgárosodás és urbanizáció", 123-124.

The spatial divergence of the different parts of modern cities was facilitated by the modern road system and the new symbolic functionality of public places and buildings. Avenues and boulevards were built not only with representative functions in mind: they also connected the different parts of the city, providing the population with physical and social mobility.[18] Moreover, the public spaces and buildings maintained a sense of unity through their historicising architectural style in the case of Central European cities. Although these dedicated public spaces commemorated historical events, they served the purely political aim of expressing the glory of the nation, thereby becoming common places of memory. In the case of capitals, this function was vital since they represented the unity of the nation, despite their evolution into cosmopolitan cities.[19]

Paris and London were role models for city administrations across the *old continent* that aspired to transformation into modern metropolises. Urban development in these two cities followed a pre-planned pattern, and high standards were achieved in terms of the modernisation of public services and infrastructure. In Central Europe, however, Vienna – as the capital of the Habsburg Empire – also had an influence on the development of major cities throughout the region. Buda and Pest (united in terms of both their administration and their name in 1873) began their urbanisation progress lagging behind the major European metropolises.[20]

At the end of the nineteenth century, urbanisation processes accelerated in Central Europe, and later in Southern Europe. Municipal administrations began to modernise their urban infrastructure and public services, including health conditions, modern lighting and energy technologies such as gas and electricity supply. Public transport systems were also significantly improved. The development of metropolises in the region primarily followed the earlier examples of urbanisation programmes in the English, French and Austrian capitals. In the background of these initiatives, comprehensive care for the city's inhabitants was linked with a high professional ethos on the part of the

[18] Hanák, "Polgárosodás és urbanizáció", 124-125.

[19] Gyáni, Gábor, "Kollektív emlékezet és a tér nagyvárosi kultusza", in ed. Gyáni, Gábor *A történelem mint emlék(mű)* (Budapest: Kalligram, 2016), 109-118.

[20] Hanák, "Polgárosodás és urbanizáció", 127-131; Gyáni, "Kollektív emlékezet", 110.

administrative officials and progressive technology. This can clearly be perceived as a paradigm shift in terms of city administration and governance, reflecting the increasing complexity of the social and industrial development taking place in major cities.[21]

THE DEVELOPMENT OF MODERN SCHOOL SYSTEMS AND THEIR NEW SPACES

As a consequence of the industrialisation in Europe and North America, the school as an institution and the spaces dedicated for education purposes within it were also transformed. The evolvement of modern state apparatus restructured confessional type of schools into bureaucratic education systems, in which the role of churches faded away to the benefit of the state, which exerted control over the education of future citizens.[22] However, the development of mass education also resulted in challenges that were addressed by careful planning of buildings and the transformation of roles of staff of schools that led to emergence of teaching profession. Thus the occurrence of modern state education stimulated the planning associated with school affairs. As a result, municipal school buildings were constructed, which were considered as symbols of modernization and urban pride.

Modern schools were carefully planned by designers and architects in order to provide school professionals and pupils with special places dedicated for preparing students for the challenges posed by the transformation of the society. Public building projects were a kind of competition between designers and architects who had to submit their plans to local councils. During the planning phase they had to take into account different regulations, which limited their imagination. Regulators paid attention to the location of planned schools, economical aspects of the construction works, traditions of the local community and *special needs of children* in different age and thus different types of schools (elementary, secondary schools). Regulations in Germany, for instance, even set

[21] Bairoch, Paul and Goertz, Gery, "Factors of Urbanization in the Nineteenth Century Developed Countires: A Descriptive and Economic Analysis", *Urban Studies*, 23 (1986): 285-305.

[22] Popkewitz, Thomas S., "The Double Gestures of Cosmopolitanism and Comparative Studies of Education" in ed. Cowe, Robert and Kazamias, Andreas M. *International Handbook of Comparatice Education* (London-New York: Springer, 2009), 385-401.

the standards in square feet or square meters of classroom space per pupil and the number of washbasins and toilets that have to be provided for the school staff and students. The inauguration of a new school building was a major event in the community. Consequently, there was an official opening celebrated in the presence of politicians and representatives of the churches. Members of the public including parents, residents of the neighbourhood also attended and even the local press reported on the event.[23]

According to Burke and Grosvenor, spaces and furniture of new schools expressed the special attention of the state towards the students intellectual and physical development. Chairs and tables were adapted to the needs of the children in order to keep their body healthy despite the long time period they spent sitting in schools every day. The idea behind this adaption of the furniture of the school was to make the schools fit for the expectations and the needs of the children in order to transform them into citizens. Although school buildings were characterized by the classrooms, prevailing pedagogical ideas also resulted in occurrence of spaces with social functions, e.g. halls and playgrounds.[24]

Besides the social and physical education of schools, the ultimate aim of these new institutions was to provide the citizens with basic literacy. Additionally, the construction of a national identity was based on the learning of a common language in countries where more than one language coexisted. This function was outlined by the physical representation of schools that determined the landscape of municipals. This representation also alluded to the fact that children were separated from the society in order to give them special skills, by which they can contribute to the progress of the whole of the society. Thus, mass education institutionalized the separation of children from the rest of the society. Furthermore, the prevalence of compulsory education in Europe and North America contributed to prevalence of Western-type of education systems in the colonies, by which Western powers scrutinized the population of the conquered territories in Africa and Asia.

[23] Burke and Grosvenor, *School*, 54-57.

[24] Burke and Grosvenor, *School*, 58-62.

By the beginning of the 20th century, modern school became universalized spaces specially designed for exerting control over the development of children. Professional progress of teachers also evolved along instructing pupils in different subjects and convert them into citizens by implementing strict regulations and discipline. The control took place in school buildings and school spaces and amplified by the furniture and the equipment. This material environment influenced the development of the students and made them an object of school culture. Division of children and their sequential promotion along to achievements in studies also highlight the control function of schools. Additionally, the design of classrooms made possible the unidirectional communication of cultural knowledge including the values and norms of the society. Thus, school spaces became instruments to reassert the school culture and thereby the social order through regulating the intellectual, physical and social advancement of pupils.[25]

SOCIAL AND EDUCATIONAL REFORM MOVEMENTS

In around 1900, a consensus developed on the need to attenuate the consequences arising from high population density in the cities of Central Europe. According to the reform initiatives, measures were needed in order to replace the old housing stock, which had not yet been equipped with modern sanitary technology; to bring *light and air* into the different districts of the cities; and to connect them together as a whole by means of technological advancements and carefully planned public spaces.

Various critical social reform movements, such as Life Reform (*Lebensreform*), played a significant role in these initiatives as a design model. Within this intellectual paradigm, the British concept of the *garden city*, which emerged at the end of the nineteenth century, was crucial. It was interpreted first and foremost as the greening and opening up of the inner parts of cities. Such critical movements were perceived as an opportunity to forge a paradigm shift in everyday life and agricultural conditions in order to overcome the crises caused by rapid technological development.[26]

---

[25] Burke and Grosvenor, *School*, 62-64.

[26] Vincze, Beatrix, "A kertmotívum Németh László pedagógiai és életreform koncepciójában", in ed. Németh, András and Pukánszky, Béla, *Gyermekek, tanárok, iskolák – egykoron és ma* (Budapest: Eötvös Kiadó, 2017), 189-203.

The goal of achieving an existential shift for the sake of salvaging the future of society was a common characteristic of the various Life Reform movements. By following ideas such as *returning to nature* and *pursuing the principles of a healthy lifestyle*, individuals were empowered to follow a new way of living and improve their environment at the same time. Conscious and disciplined consumption could contribute to minimising the unwanted consequences of living in industrialised social reality. Thus, we use the term *Life Reform* to refer to the complexity and totality of various reform movements (such as the above-mentioned garden city movement, as well as soil reform, anti-alcohol, naturopathy and physical culture improvement movements). In fact, in the background of these reform movements was a barely veiled hostility towards the existing industrial civilisation. The newly coined and popular phrase *escaping from the city* indicated that these movements aimed to restore the traditional relationship between nature and humankind, which could lead to the achievement of new quality and new attitudes towards work and the relationship with God.[27]

The new prophets of Life Reform expected the improvement of society to be achieved through individual and collective actions in everyday life. By pursuing the new life principles, a *new humankind* could emerge from the created harmonious world, free from physical and mental diseases and disorders.[28] In addition, *salvation theories* emphasised the following of a natural lifestyle, by means of which the redemption of the modern human was conceivable. These theories were associated with socio-political, artistic, religious, and even metropolis reform movements.[29] Consequently, cities were perceived as the remnants of industrial development that could be saved by individual (self-reform) and collective endeavours (the reshaping of city spaces in order to provide them

---

[27] Krabbe, Wolfgang R., "Die Lebesreformbewegung", in ed. Buchholz, Kai et alii *Die Lebensreform. Entwürfe zur Neugestaltung von Leben* (Darmstadt: Häusser Verlag, 2001), 25-30; Krabbe, Wolfgang R., *Gesellschaftsreform durch Lebensreform*: *Strukturmerkmale einer sozialre-form¬erischen Bewegung im Deutschland der Industrialisierungsperiode* (Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 1974).

[28] Küenzlen, Gottfried, *Der Neue Mensch*: *Eine Untersuchung zur säkularen Religionsgeschichte der Moderne* (München: Fink, 1994).

[29] Vincze, Beatrix, "A földi édenhez vezető 'harmadik utas' elméleti és gyakorlati modellek a két világháború közötti Magyarországon", in ed. Németh András and Vincze Beatrix, *Továbbélő utópiák – magyar életreform-törekvések és nemzetközi recepciós hatások* (Budapest: Gondolat Kiadó, 2017), 35-57.

with new functionality and the restoration of a connection with nature by means of planting).[30]

According to Skiera, these reform initiatives grew from fertile soil, which comprised a multitude of quasi-religious worldviews and secular doctrines of salvation. In terms of their origin, pseudoscientific theories, as well as political, spiritual, and even mythological elements can be identified.[31] Since these movements were critical of civilisation and considered education to be a key element in transforming the deteriorating industrialised world, common ground emerged with progressive education. These pedagogical movements had also developed a critical attitude towards the impacts of industrialisation on schools, thus their relationship to technological advancement was ambiguous. Although the role of modern inventions was acknowledged in reform pedagogical schools, these movements aimed to salvage *the child* from the industrialised approach to education that prevailed in modern nation states. Life Reform and Progressive Education (*Reformpädagogik*) thus became mutually dependent. New educational concepts could take effect in a social environment that functioned according to the principles of Life Reform, and, vice versa, the elements of Life Reform were reflected in many ways in Reform Pedagogies in order to create a new society in the not so distant future that could surpass industrial civilisation by means of a return to nature.

Consequently, educational reform movements that were related to Life Reform formulated numerous basic principles for the school and school building programmes at the turn of the nineteenth and twentieth centuries. Among these sets of rules, the so-called hygienic discourse can be emphasised as one of the most important trends. The argumentation can be traced back to the Darwinian theory of the development of species, including humankind. According to this popular belief in the nineteenth century, any kind of environmental factor could result in the

[30] Barlösius, Eva, Naturgemäße Lebensführung: Zur Geschichte der Lebensreform um die Jahrhundertwende (Frankfurt und New York: Campus, 1997).

[31] Skiera, Ehrenhard, *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart*: *Eine kritische Einführung* (München und Wien: Oldenbourg, 2003); Skiera Ehrenhard, "Über den Zusammenhang der Lebensreform und Reformpädagogik", in ed. Skiera, Ehrenhard Németh, András und Mikonya György *Reformpadagogik und Lebensreform in Mitteleuropa – Ursprünge: Ausprägung und Richtungen* (Budapest: Gondolat Kiadó, 2006), 22-47.

development of an illness that could lead to the extinction of the entire species.

The idea of normality also played a crucial role in the dissemination of the principles of the hygiene movement among various strata of society. Normality was a prevalent idea in the late nineteenth century and influenced the school hygiene movement, which used normality as a core term in reshaping concepts concerning schools as organisations, students, and their shared spaces – namely, the school buildings (for example, the normal posture of students, normal clothing, normal school classrooms, and normal furnishings and equipment).[32] At the very beginning of the twentieth century, empirical psychology and child and youth studies also influenced the public discourse and thus political decision-making processes concerning education and school buildings.[33]

Anti-modern reform movements, including Life Reform, had an enormous impact on the critical reform elite and teaching staff of schools in the capital. At the beginning of the new century, there was a common belief that the time had now come to achieve significant results in terms of altering existing social and economic conditions. Intellectuals in the critical elite and teachers became convinced that schools were endangering the natural development of children, thus they needed to take preliminary steps in order to create the necessary conditions within the institutions for the healthy development of students. They depicted themselves as the saviours of children by forming new conditions within the institutions.

---

[32] Sarasin, Philipp and Tanner, Jakob, *Physiologie und industrielle Gesellschaft*: Studien zur Verwissenschftlichung des Körpers im 19. und 20. Jahrhundert (Frankfurt am Main: Shurkamp, 1998), 20; Sarasin, Philipp, *Reizbare Maschinen*: *Eine Geschichte des Körpers 1765-1914* (Frankfurt am Main: Shurkamp, 2001), 17.

[33] Cf. Freyer, Michael, *Das Schulhaus*: *Entwicklungsetappen im Rahmen der Geschichte des Bauern- und Bürgerhauses sowie der Schulhygiene* (Passau: Wissenschaftsverlag Rothe, 1998); Kost, Franz, "Die Normalisierungder Schule. Zur Schulhygienebewegung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts", *Zeitschrift für Pädagogik*, 30 (1983): 769-782; Stroß, Annette, *Pädagogik und Medizin*: *Ihre Beziehungen in 'Gesundheitserziehung' und wissenschaftlicher Pädagogik 1779-1933* (Weinheim: Beltz, 2000); Freyer, Jürgen, *Alte Eugenik und Wohlfahrtspflege*: Entwertung und Funktionalisierung der Fürsorge vom Ende des 19. Jahrhunderts bis zur Gegenwart (Freiburg: Breisgau, 1991); Oelkers, Jürgen, (1998) "Psychologie, Pädagogik und Schulreform im 19. Jahrhundert", in ed. Sarasin Phillipp und Tanner Jakob *Physiologie und industrielle Gesellschaft*: Studien zur Verwissenschaftlichung des Körpers im 19 und 20. Jahrhundert (Frankfurt am Main: Surkamp, 1998), 245-285; Hopf, Caroline, *Die experimentelle Pädagogik*: *Empirische Erziehungswissenschaft in Deutschland am Anfang des 20. Jahrhunderts* (Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2004), 27-29.

Protecting children from the harmful impacts of civilisation and ensuring their natural and healthy development became an imperative for advocates of these new intellectual trends. This led to new semantics for the expression of their ideas. Expressions such as *child protection*, *healthy child* and *natural development* acquired an almost sacred meaning. A new kind of language emerged, in which child protection and children's right to healthy development became a normative and descriptive element. This alteration in language usage and professional attitude is underlined by the fact that these new semantic elements were incorporated into teachers' professional ethos and became a regulatory principle in their professional forums of communication. In this context, schools were perceived as social spaces in which new ideas could be disseminated and thereby social advancement achieved.[34]

A new wave of openness, flexibility and informality in pedagogical practice began to have an impact on the new social and educational reform movements. In this process, the material environment of schools also played a decisive role in enabling new forms of pedagogy to be flourished and the focus to be switched from the teacher to the child. As new ideas on hygiene and pedagogy spread throughout Europe in the first decade of the twentieth century, it became obvious that traditional design of school buildings and the furniture did not meet with the needs of children.[35]

International pedagogical exhibitions and study visits helped the exchange and dissemination of new ideas in the late nineteenth century. As a result of increasing attention to the inner design and functionality of schools, ventilation was one element that was set in the focus. Ventilation systems were outdated and the poor air quality could result in severe headaches and irritability, which undermined the health of children and the efficacy of teaching. Therefore, it was perceived a major threat to both the staff and the children. Furthermore, a number of studies had been published in various countries discussing the harmful effects of school furniture and showing that the normal arrangement of desks,

[34] Cf. Tenorth, Heinz-Elmar, "Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Professionalisierung pädagogischer Berufe" in ed. Apel, Hans Jürgen, Horn, Klaus-Peter, Lundgreen, Peter, Sandfuchs, *Uwe Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß* (Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1999), 429-461.

[35] See Burke and Grosvenor, *School*, 68-69.

where pupils were fixed in their places for long periods of time, led to muscle fatigue and deformation. Maria Montessori criticised heavily the prevalent types of desks and declared that its usage was a clear sign of the negligence of the children's needs. Similarly, experts and school activists drew attention to the inappropriate and harmful interior design of schools in the U.S. Dark, poorly designed playrooms, inadequate equipment and tiny space per capita in classrooms made a significant proportion of schools almost unfit for teaching.[36]

Dilapidated interior of schools threatened the future of nations and therefore urged governments across Europe to facilitate constructing new school that could comply with new standards and thus improve the well-being of children. According the Crowley, an English school expert, the best way to enhance the quality of infrastructure of schools designed for children of the ordinary public was to observe and implement the prevailing practices of other countries. His volume, *The Hygiene of School Life* entailed not only suggestions for school building practices and equipment but it also paid attention to make recommendations for organising teaching activities in a way that could be effective and take into account the needs of children. He outlined in his book that aesthetic aspects should be considered less important when it comes to planning of school buildings. By suggesting that beauty and hygiene were compatible with each other, he demonstrated that the simplicity could be the principle that should have been followed during the planning.[37]

School of tomorrow expressed the essence of reform endeavours that aimed at altering spaces and equipment of schools. Advocates of social and school reforms drew attention to the importance of fresh air and light in education and fostered a Europe-wide interest towards the concept and design of open-air schools. In these schools, sunlight was perceived as a symbol of freeing pupils from deprived circumstances of slums and the constant threat posed by tuberculosis. In 1907, the first open-air school of England was set up in Borstall Wood in London. Additionally, crèches and kindergartens were founded, in which bright and well-ventilated rooms were combined with progressive methods that were inspired by child-centred education entailing playful learning and

[36] Burke and Grosvenor, *School*, 67-70.

[37] Burke and Grosvenor, *School*, 69-70.

developing the personality and identity of children. Other directions of the new school movement declared a break with the architectural heritage in the spirit of the *school of tomorrow*. According to its slogan, the *school of tomorrow* would be "'the garden city of children' where the monstrous 'heavy walls, the terrible gates, the hard playground, the sunless and huge classrooms […] the awful and grim corridors' would be 'swept away' and children freed from the darkness of the 'prison house'".[38] The state remained tolerant towards these types of progressive pedagogical experiments, since early childhood learning was the territory of the education where expectations of the advocates of the new schools and the society were not far from each other.[39]

LIFE REFORM, EDUCATIONAL REFORM AND SCHOOL CONSTRUCTION IN THE BÁRCZY ERA

In the professional and emancipatory endeavours of primary school teachers, Life Reform elements and pedagogical reform ideas were linked in Hungary. The significance of elementary school teachers as a professional group grew steadily in the last decades of the nineteenth century.[40] Their importance is underlined by the fact that they played a crucial role in the reforms that affected school buildings in the Bárczy era.

Bárczy was mayor of the Hungarian capital between 1906 and 1918. Although he had earned a degree in law, he became convinced that education could contribute to easing social tensions. Before his inauguration as mayor, he had chaired the Public Education Department of the General Assembly of Budapest for almost half a decade. Under his supervision, the department had created the concept of the *folk house*, which could serve as a centralised body of city governance to address social issues in the capital.[41] As mayor, he incorporated earlier social reform ideas into his agenda and organised a circle of intellectuals with

[38] Quoted from Burke and Grosvenor, *School*, 74.

[39] Burke and Grosvenor, *School*, 76-77.

[40] Németh, András, "A modern középiskolai tanári és tanítói szakmai tudástartalmak kibontakozásának történeti folyamatai", *Pedagógusképzés*, 11 (2007): 5-26.

[41] Sipos, András, *Várospolitika és városigazgatás Budapesten, 1890-1914* (Budapest: Budapest Főváros Levéltára, 1996), 241-242.

the aim of providing support for the transformation of the governance of cultural and social institutions in the capital.

The intellectuals who surrounded Bárczy believed that the governance of a modern city should not only involve administrative tasks related to the everyday lives of the inhabitants, but should also reflect the aspirations of citizens who wanted to experience progress by means of social mobility. In order to achieve this goal, they created a reform laboratory of socio-political decision making.[42] This idea was prevalent in other cities in the region thanks to new movements that influenced both intellectuals and politicians. The promise of social progress and rapid industrial and infrastructural development turned these cities into cosmopolitan metropolises.[43]

The reforms and infrastructural investments of the Bárczy era helped transform Budapest into a modern, cosmopolitan city. New buildings with representative and public functions emerged during this period, illustrating the outstanding developments that took place under Bárczy's leadership. Schools and residential buildings from this area are still referred to as the heritage of the mayor and the Monarchy. During these twelve years, public transport, lighting, the municipal system and its administration were also modernised and taken into public ownership and supervision.[44] Moreover, numerous small apartments and schools were constructed as part of the mayor's social agenda. In the 1910s, a library network was established to promote public and adult education. The Library of the Capital City became a *quasi-scientific institution* and provided intellectual support for the mayor with its collection of urbanistic and social literature.[45]

---

[42] Sipos, András, "Bárczy István és Karl Lueger: két polgármester a századforduló Monarchiájában"., in ed. Szvoboda Dománszky, Gabriella, Urbanizáció a dualizmus korában: Konferencia Budapest egyesítésének 125. évfordulója tiszteletére a Budapesti Történeti Múzeumban (Budapest: Budapesti Történeti Múzeum, 1999), 53-66.

[43] Gatner, Eszter and Hein-Kirchner, Heidi (2017), "Emerging cities": Knowledge and Urbanization in Europe's Borderlands 1880-1945", *Journal of Urban History*, 4 (1991): 575-586.

[44] Sipos, *Várospolitika és városigazgatás,* 165-175.

[45] Sipos, *Várospolitika és városigazgatás,* 84; Németh, András and Pukánszky, Béla, "Life Reform Efforts in the Austro-Hungarian Monarchy and Their Impact on Hungarian Cultural and Pedagogical Reforms", *Paedagogica Historica*, (2019) consulted on 20. February 2020, doi: 10.1080/00309230.2019.1586736; Németh, András and Nagy, Andrea, "Life Reform and Reform Pedagogy in Hungary", *Sodobna Pedagogika*: *Journal of Contenmporary Educational Studies*, 70 (2019): 192-205.

Primary school teachers and the teaching staff at teacher training institutes played an important role in the reforms affecting schools and school buildings. Due to the fact that they had developed a strong professional competence by this time, they felt impelled to express their professional views and wanted to see their suggestions implemented in schools. In its heyday at the turn of the century, child research and the modern pedagogical-psychological movement supported them in their efforts to reform schools. Teachers reflected on the results achieved in new scientific fields and incorporated these elements into their professional knowledge.

Between 1911 and 1915, the first pedagogical encyclopaedia series was published for primary school teachers. The Encyclopaedia of National Education was intended to summarise all the necessary knowledge in the scientific discipline of pedagogy and school administration. In doing so, it also shaped the professional knowledge of primary school teachers.[46] Moreover, the encyclopaedia provided elementary school teachers with a detailed overview of the various school reforms of that period. Special attention was paid to the New School movement in England, and mention was also made of national pedagogical reform trends that shared a common ground with new methodological approaches or that promised a new type of schooling (Abbotsholme, Arbeitsschule, Landerziehungsheim, Pfadfinder, Waldschule).[47] The names of authors and pedagogical intellectuals such as Tolstoy, Ellen Key, Ruskin and Berthold Otto appeared in the encyclopaedia as keywords. In addition, the volumes make reference to Dewey, whose *School and Society* had been translated and published in Hungary in 1912.[48]

The Hungarian Society for Child Research was founded in 1906 by László Nagy (1857-1931), a teacher at the State Primary School Training Institute, and his colleagues. The society provided further training and courses for already practising teachers in order to spread child-centred

[46] Németh, András and Pukánszky, Béla, "Magyar reformpedagógiai törekvések a XX. század első felében", *Magyar Pedagógia*, 99 (1999): 245-262.

[47] Depaepe, Marc, *Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und in den USA, 1890-1940* (Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1993), 340-347.

[48] Németh, András, *A magyar neveléstudomány fejlődéstörténete* (Budapest: Gondolat Kiadó, 2002), 175-176.

pedagogical views. Furthermore, it supported teachers in their efforts to familiarise themselves with these intellectual trends by publishing books and journals concerning children. Nagy became editor-in-chief of the society's journal *A gyermek* (The Child) in 1907. The periodical provided a basis for cooperation between teachers influenced by the reform intellectual trends and the leadership of Budapest.[49]

However, cooperation in this regard was not limited to just one journal. It had begun with *Népművelés* (National Education), which also promoted educational reforms. Launched in 1906, the periodical existed until 1918 (from 1912, its name was changed to *Új Élet* [New Life]), and was a forum for communication among educators in the capital. In addition, it promoted the cultural policy measures and educational reform initiatives of the Bárczy-programme, since the mayor himself participated in preparations for the launch of the journal. The periodical offered publication opportunities not only for Hungarian representatives of child research and experimental psychology, but also for representatives of the different directions of the Hungarian Life Reform movement. Authors included intellectuals committed to anarchism and syndicalism, as well as disciples of Tolstoy and numerous followers of the different approaches of the Hungarian Secession. Likewise, representatives of the artists' colony in Gödöllő[50] played an important role in publication activity during the first period of the journal following its launch.[51]

The Capital City Pedagogical Seminary also played an important role in forging a link between Life Reform and Reform Pedagogies. It was established in 1912 under the direction of Ödön Weszely, a university associate professor of pedagogy and director of a secondary school for the natural sciences (*Realschule*).[52] It offered advanced studies for already practising elementary school teachers and helped new graduates of elementary teacher training institutes to become familiar with the peculiarities of school-related affairs in the capital, and with elementary school teaching. The fact that newly trained teachers could not be

[49] Németh, András, "Egyetemi neveléstudomány – reformpedagógia – magyar oktatásügyi reformok", *Magyar Pedagógia*, 104 (2004): 39-55.

[50] A minor city located 30 kilometres from Budapest to the east.

[51] Németh, "Die Lebensreform", 85.

[52] Mann, Miklós, *Budapest oktatásügye 1873-2000* (Budapest: Önkonet, 2002), 72-73.

appointed to vacant positions unless they had attended the seminary underlines the importance of the new institution in the educational life of Budapest.[53] The classes offered at the institute provided participants with advanced knowledge in child studies, physics, law, economics, philosophy and pedagogy.[54] It became something of a *spiritual centre* for pedagogues who aimed to advance their knowledge of the latest developments in school-related intellectual trends and research. Thus not only elementary school teachers, but also educators from other types of schools, including secondary school teachers, also attended training sessions at the institute.[55]

THE NEW SCHOOL BUILDING PROGRAMME IN THE HUNGARIAN CAPITAL

Even though Budapest had more school buildings with advanced infrastructure than municipals in the countryside in the nineteenth century, still the local government of the capital had to hire buildings and chambers in order to provide the increasingly growing number of students with room for education purposes. Expansion of the school infrastructure could not keep up with the growth of population. Despite the regulation of the 38th Act of the Parliament in 1868, which determined that size of primary school classes could be comprised of 60 students, 80 or even more pupil attended in one class around the turn of the century. According to a report assigned in 1906, only one square meter space had one pupil in the overcrowded schools. Heating was available inside the classrooms but halls were without it. Restrooms were rarity in the buildings and their condition were unsatisfactory in most of the cases.[56]

During Bárczy's tenure as mayor, Budapest dedicated almost a quarter (23.1%) of its annual budget to cultural purposes, a significantly higher amount than other capitals in the region, such as Vienna (14.1%)

---

[53] Németh, András, Weszely Ödön (Budapest: Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, 1990), 13; Kocsis, Mihály, "Weszely Ödön munkássága a Magyar Királyi Erzsébet Tudományegyetemen", *Iskolakultúra*, 9 (1996): 114-125.

[54] Mann, *Budapest oktatásügye*, 73-74.

[55] Németh, "Egyetemi neveléstudomány", 45.

[56] Sanda, István Dániel, "Az iskola-egészségügy és a tanulási környezet korszerűsödése Magyarországon – a szadforduló körüli évtizedekben", *Pedagógiatörténeti Szemle*, 4 (2016): 86-105.

and Berlin (9.8%).[57] This provided the necessary financial resources for an extensive school building programme after 1909. Within three years, 36 new school buildings were constructed. During this period, 55 buildings were reconstructed or newly built, with a total of 967 classrooms. Service apartments were also added to school buildings in order to ease the housing crisis affecting young primary school teachers.[58] Special attention was given to installing heating systems, classroom furniture, roof terraces and functional schoolyards with dedicated playgrounds. Besides constructing new school buildings and renovating their infrastructure, the city council also established special workshops dedicated to producing school equipment and teaching materials.[59]

School buildings were at the focus of various endeavours related to child welfare. The buildings were designed by prominent architects of the era. Moreover, classrooms and dedicated spaces for common activities were constructed according to the suggestions of school doctors, in order to comply with strict hygiene standards. These spaces had to be sufficiently large to provide children with the necessary room for free movement, and equipped with windows to let fresh air and natural light into the school rooms.[60] Doctors, together with officials from the city council and the Ministry of Public Education, determined the regulations for the size of the rooms and circulation areas, such as corridors, stairwells and playgrounds.[61]

In 1905, the school doctor and health teacher subcommittee of the National Public Health Organization prepared a proposal for an ideal model school. Although the model school was never built, the proposal was an unquestionable sign of the increasing attention to the well-being of school children and influenced the construction of the 36 school buildings that were built as part of the Bárczy-programme. According to the proposal, the model school would have entailed eight classrooms and only 40 pupils could have attended in one class. Six square metres would have been dedicated to each pupil, which consisted of two square

[57] Mann, *Budapest oktatásügye*, 59.

[58] Németh, "Die Lebensreform", 81; Mann, *Budapest oktatásügye*, 60.

[59] Németh, "Die Lebensreform", 81; Mann, *Budapest oktatásügye,* 58.

[60] Sanda, "Az iskola-egészségügy", 99-100.

[61] Németh, "Die Lebensreform", 81-82.

metres space in the class, three square metres in an open-air yard and one square meter open-air playground covered by roof. The proposal even paid attention to aspects of the choice of the location of the model school. Authors declared that the headquarters of the school should have been placed far away from main roads and highways in order to keep the air of the school fresh and healthy and to prevent pupils from encountering the unintended consequences of social phenomena prevailing in the neighbourhood of busy locations.[62]

In addition to the choice of the location of schools, much attention was paid to the interiors of the school rooms. In case of school buildings that were built as a result of the Bárczy-programme, the interiors including frescoes, statues and furniture, were designed by members of the Hungarian artists' colonies in Gödöllő and Kecskemét.[63] These interior design elements not only reflected the need for rooms dedicated to particular members of staff or for special purposes (auditoriums, toilets, sports halls, bathrooms and apartments for the director and caretakers), but also took into account the principles of subject teaching and the division of pupils into different classes. As frontal teaching was the prevalent method during this era, classrooms were adapted to its requirements during the planning and construction phases.[64]

As far as the style of the architecture of the school buildings is concerned, several types of school buildings could be separated from each other. Generally, all the buildings tended to evoke historical antecedents thus elements of the Gothic, Renaissance, Baroque and Classicist style can be found on the headquarters. Nevertheless, majority of facades of headquarters of schools that were built as part of the Bárczy-programme tended to show the impact of Historicism and Secession. Additionally, *Folk Secession* also can be discovered due to the fact that architects of the buildings were convinced following the advice of John Ruskin and William Morris that Hungarian arts can be reformed through the rediscovery and usage of Hungarian folk motives.[65]

---

[62] Sanda, "Az iskola-egészségügy", 99.

[63] A municipality located more than 85 kilometres from Budapest to south east.

[64] Németh, "Die Lebensreform", 83.

[65] Sanda, István Dániel (2014): "Iskolaépület-típusok és életreform-motívumok a Bárczy-korszak iskoláiban", in ed. Németh, András, Pukánszky, Béla and Pirka, Veronika *Továbbélő utópiák – reformpedagógia*

Interestingly, even the local curriculum reflected the achievements of the school building programme. In 1913, a local curriculum was introduced in Budapest schools. It was more specific than the national curriculum and enabled students to advance further in their studies compared to their peers in the countryside, who followed a different curriculum determined by the ministry. Essentially, the new school buildings – with their advanced infrastructure influenced by various intellectual trends and endeavours – created a *unique pedagogical space* that enabled progressive primary school teachers, who had been trained at the Seminary, to achieve a higher pedagogical quality.[66]

The original plans for the school building programme comprised three types of school. The first were elementary schools for boys and girls with 12 classrooms, divided equally between the two sexes. This type of school also had a gymnasium and a kindergarten for between 60 and 180 children. The second type was dedicated to students attending the upper four classes of elementary school, between the ages of 10 and 14. In these type of schools, not only classrooms, gym and service rooms for the staff were built but special classrooms dedicated for scientific subjects (physics, chemistry), handicrafts and arts (drawing, music) were also located for the first time in history of education in Hungary.[67] The third type was a commercial school for boys. The separation of boys and girls was a consequence of moral values based on public consensus, which thus influenced the structure of the school system. However, most elementary schools were common institutions, although separate entrances and classes ensured the isolation of the two groups. Even the schoolyards were completely separate. Gymnasiums and other special facilities could be used only alternately, for moral and ethical reasons.

Size of standard classrooms were ten metres long, their width was six metres and the height of rooms were for metres, thus 65 square metres were the total size of the rooms. Ten school desks followed each other in one aisle and usually three aisles were created in one classroom with 60 pupils. Consequently, one pupil had one square meter and 4,3

és életreform a 20. század első felében (Budapest: Gondolat Kiadó, 2014), 214-302.

66 Mann, *Budapest oktatásügye*, 60-61.

67 Sanda, "Iskolaépület-típusok", 216-217.

cubic metres. In case of special classrooms, their size was one third of a standard classroom. As far as the extent of other service rooms is concerned, the room of the teaching stuff was equal with a classroom in its size. On the contrary, the office of the head of the school was half of the capacity of a standard classroom. Similarly, the room of school doctors was one third of a standard classroom. Service rooms were put in the ground floor in the proximity of the main gate in order to be available easily by all members of the school.[68]

As for the size of Gyms, they were 20 metres long, 20 metres width and their height were six metres. Puttying these rooms on the ground floor would have taken up too much space and, therefore it had been an inadequate solution due to the fact that properties were expensive. Consequently, gyms were usually placed on the first floor or at the top level of the building in order to save space. By finding a location for gyms inside the building, more space could be used for creating an open-air yard. According to the regulations, 1,5 square metres open-air spaces per pupil should have been provided for all students. This prescription would have required large properties. In order to reduce the expenses and comply with the regulations, yards were created in the ground floor level and it was supplemented by establishing roof terraces with playgrounds on the top floor.[69]

As hygienic discourse had a significant impact on the planning of new school buildings, special attention was dedicated to sanitary facilities. Therefore, toilets were placed at all storeys in order to maintain the hygiene of pupils and the school staff. Entrance of the toilets were located far from any classrooms. Washbasins were available in all restrooms to avoid the spread of diseases. Likewise, in order to maintain the personal hygiene and enhance the hygiene awareness of students, school baths were created on experimental basis. Due to the fact that architects did not find proper European solutions that could be applied to all schools in Hungary and their construction work were expensive, school baths were available just in a few newly built schools.[70]

---

[68] Sanda, István Dániel, "A pedagógiai terek vizsgálata. Különös tekintettel a XX. századi magyar iskolára" (Doctoral thesis, Budapest ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola, 2009), 126-127.

[69] Sanda, *A pedagógiai terek*, 127-128.

[70] Sanda, *A pedagógiai terek*, 128-129.

The school buildings combined hygienic and ergonomic aspects with unlimited pedagogical functionality. This development was a result of the new pedagogical tendencies, such as child research and Reform Pedagogy, which affected the planning and construction of the headquarters of educational institutions. Schools were thus perceived as workplaces with high social significance – a perception based on the *work school* concept that originated in the Reform Pedagogic movements. The related educational guidelines were aimed at achieving new social quality by reforming the existing institutes of mass education.[71]

Essentially, school buildings as pedagogical spaces incorporated the pedagogical and political endeavours shaped by Reform Pedagogies and Life Reform elements. The political decision makers simply understood and processed the increasing reform demands of the new intellectuals and tried to incorporate their proposals when shaping the future of schooling. This was facilitated by the common belief, derived from Enlightenment philosophy, that the students attending school today would be the citizens of the immediate future. Improved schooling methods would therefore ultimately lead to a brighter future.

Among interior equipment and furniture of schools, school desks had always been given special attention in the columns of various pedagogical journals. By the time of the Bárczy-programme, a discourse had been taking place for decades about the question of using proper benches in schools. Since widely varied types of school desks were used in European countries, several brands were implemented in schools in order to gain experience about their functionality for future decision about implementing one type to all schools throughout the country. Finally, a German type of school bench was found suitable to be implemented in the capital. According to the German licence, Hungarian furniture facilities manufactured the new benches in nine sizes. The first size was dedicated for six and seven years old school children and the highest, ninth size was used in commercial schools because they were fit for old young adults between age of sixteen and seventeen.[72]

---

[71] Németh, András, "A reformpedagógia gyermekképe: A szent gyermek mítoszától a gyermeki öntevékenység funkcionális gyakorlatáig", *Iskolakultúra*, 4 (2002): 21-32.

[72] Sanda, *A pedagógiai terek*, 139.

Education also became a priority in nation state building processes, thus the significance of education was also reflected in the school buildings. The new headquarters of educational institutes not only integrated the pedagogical trends shaped by Life Reform and Reform Pedagogies, but also represented the pride and glory of the nation. These architectural achievements were seen as proof of the success of the nation and expressed the hope that the development of the country would continue by means of the training of talented citizens.

In the spirit of Reform Pedagogies, schools and their buildings were to serve the mental and physical education of both the nation and the younger generations. Protected children, with a solid moral outlook and free from the physical weaknesses caused by inappropriate and outdated pedagogy, could set the faith of the community on a new course. This considerable overlap between nation state building, Reform Pedagogies and Life Reform elements was given expression in the aesthetic appearance of the school buildings, which were often decorated with Hungarian motifs that were deeply rooted in Hungarian folklore. Thus the school buildings not only represented a dedicated space for educational purposes, but also hinted at a symbolic space where the renewal of society might be achieved.[73]

This renewal, however, was hindered by the outbreak of the First World War. After the end of fighting and the revolutions between 1918 and 1919, the education continued among profoundly difficult circumstances. The infrastructure of the schools was in a dilapidated condition thanks to their usage as either hospitals for injured soldiers or barracks for units heading towards the trenches. Due to the damaged infrastructure of schools, many students were forced to continue their education in overcrowded classrooms. Problems occurred with the heating and lighting systems. The lack of resources resulted in unintended intervals in the school year. After the revolutions and the consolidation of the political power, the city council of the capital could not continue the renewal programme of school buildings immediately. It had to hire

[73] Cf. Jellich, Franz-Josef und Kemnitz, Heidemarie, *Die pädagogische Gestaltung*; Kemnitz, Heidemarie, "Denkmuster und Formensprache pädagogischer Architekturen im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts", in ed. Crotti, Claudia und Osterwalder, Fritz *Das Jahrhundert der Schulreformen: Internationale und nationale Perspektiven, 1900-1950* (Bern, Stuttgart, Wien: Haupt, Verlag, 2008), 251-281.

buildings and rooms again and the so called *barrack schools*[74] that were built for an interim period in the Bárczy era until they were replaced by new buildings, remained in usage. The new political course continued the school building programme after a loan was given to Hungary by the League of Nations in 1924. The new programme was not just influenced by Reform pedagogy and Life Reform movements but is was also determined by the new wave of nationalism that swept across Central-Eastern Europe right after the war and the emergence of new national states.[75]

CONCLUSION

In the present paper, we have focused on the school building programme in the Hungarian capital during the Bárczy era. Our research has shown that school buildings stood at the frontier of various endeavours. Architects, doctors, politicians and intellectuals with connections to the critical reform movement influenced the construction of new buildings and the renovation of existing ones. The new school headquarters can be perceived not only as spaces dedicated to pedagogical purposes, but as special spaces with a symbolic reference to the renewal of society as a whole. This aspect was underlined by the use of folklore motifs and interior design elements created by members of artists' colonies.

In the background of the emergence of new school buildings, with their explicit pedagogical aims and their implicit efforts to achieve social change, Life Reform and Reform Pedagogies were the prevailing intellectual trends. Normality, hygiene discourse, and child and youth studies were aimed at the *salvation* of children, and thus at the transformation of society as a whole, by creating schools that reflected their needs. The new pedagogies were interwoven with anti-modernisation concepts and shared the same view of the harmful effects of the emergence of modern civilisation, with the impersonal way of life in modern cities and dehumanising working conditions. The underlying goal was

[74] Sanda, *A pedagógiai terek*, 138.

[75] Mann, Miklós, "Budapest oktatásügye a két világháború között", *Educatio*, 14 (2005): 120-136.

to nurture a new generation that would rediscover life qualities that had been effaced by modernisation.[76]

István Bárczy, as an official involved in educational affairs and later as mayor, devoted particular attention to improving social and economic conditions in the Hungarian capital. He and the counsellors surrounding him believed that education could make a significant contribution to achieving advances in these two areas. Although the new school buildings incorporated the ideas of critical movements, they also served to express national pride and the infrastructural development of the city, by means of which the social deprivation of its poorer inhabitants could be alleviated. Essentially, the school building programme was just one element in his reform agenda, the aim of which was to modernise the infrastructure of Budapest and transform it into a flourishing city. Thus, the reformed schools, with their improved external and interior features, ultimately contributed to promoting a modified approach to modernisation.

Investigating further the motifs and the architecture of school buildings in the Hungarian capital in the Bárczy era by using iconographical approach might help to reveal hidden elements of the connections between Life Reform endeavours the reform pedagogy and the formation of modern nation state school systems. Examination of these unrevealed elements could be crucial to have a better understanding of the intellectual and social movements that shaped the formation processes of the school systems around the turn of the 19th and the 20th century in Central and Eastern Europe.

Notes on the authors

Imre Garai earned his PhD with his first book in 2014 and he is about to be promoted to associate professor thanks to finishing his second book in 2019. Both of his books related to the professionalization processes of

[76] Vincze, Beatrix, "Theoretische und praktische Modelle des zum irdischen Eden führenden 'Drittem Weges' in der Zwischenkriegszeit in Ungarn", in ed. Németh, András, Stöckl, Claudia and Vincze, Beatrix, *Survival of Utopias – Weiterlebnede Utopien*: Life Reform und Progressive Education in Austria and Hungary – Lebensreform und Reformpädagogik in Österreich und Ungarn (Franfurt am Main: Peter Lang Verlag, 2017), 41-53.

secondary school teachers in the 19th and 20th century in Central-Eastern Europe. In his first volume, he presented new results related to the history of Eötvös József Collegium, which is a teacher training boarding school in Hungary. By using the critical approach of the professionalization theories, he gave a detailed analysis over the professional function of Secondary Teacher Training Institution and Secondary School Teacher Examination Committee located at the University of Budapest between 1862 and 1919 in his second volume. Besides investigating the history of professionalization of secondary school teachers, he also had publications concerning history of education sciences before and after the 2nd Word War in Hungary, memories of primary and secondary teachers and development of nation state education systems in Central Europe.

András Németh is a full professor of Historical, Theoretical and Comparative Pedagogy in the Faculty of Education and Psychology at Eötvös Loránd University in Budapest. The general and historical education, the history of life reform and models of "new education", the history of the discipline and the history of the reception European intellectual trends in the Central European and Hungarian educational sciences stand in the focus of his research activities and research interest. He has been chairing of the subcommission for the history of education at the Hungarian Academy of Sciences since 1997. His scientific activities can be accessed in details here: https://curriculum78.webnode.hu/

REFERENCES

Agotai, Dorris. *Architekturen in Zelluloid*: *der filmische Blick auf den Raum*. Bielefeld: Transcript Verlag, 2007.

Alkemeyer, Thomas and Markus Rieger-Ladich. "Symbolische Gewalt im pädagogischen Feld. Überlegungen zu einer Forschungsheuristik". In *Symbolische Gewalt. Herrschaftsanalyse nach Pierre Bourdieu,* edited by Robert Schmidt and Woltersdorf, Volker, 103-124. Konstanz: UVK-Verlag, 2008.

Bachmann-Medick, Doris. *Cultural Turns*: *neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag, 2007.

Bairoch, Paul and Gery Goertz. "Factors of Urbanization in the Nineteenth Century Developed Countires: A Descriptive and Economic Analysis", *Urban Studies* 23 (1986): 285-305.

Baker, Lindsay. *A History of School Design and its Indoor Environmental Standards, 1900 to Today*. Washington: National Institute of Building Sciences, 2012.

Barlösius, Eva. *Naturgemäße Lebensführung: Zur Geschichte der Lebensreform um die Jahrhundertwende*. Frankfurt und New York: Campus, 1997.

Böhme, Jeanette and Ina Herrmann. *Schule als pädagogischer Machtraum. Typologie schulischer Raumentwürfe*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2011.

Böhme, Jeanette and Ina Herrmann. "Schulraum und Schulkultur". In *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs*. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums, edited by, Böhme, Jeanette, 204-220. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009.

Burke, Catharine and Ian Grosvenor. *School*. London: Reaktion Books, 2008.

Castells, Manuel. *The City and the Grassroots: a Cross-cultural Theory of Urban Social Movements*. Berkeley: University of California Press, 1983.

Depaepe, Marc. *Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und in den USA, 1890-1940*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1993.

Spatial Turn: das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften, edited by Döring, Jörg and Thielmann, Tristan. Bielefeld: Transcript Verlag, 2008.

Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften, edited by Dünne, Jörg, Günzel, Stephan, Doetsch, Hermann, und Lüdeke, Roger. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2006.

Freyer, Jürgen. *Alte Eugenik und Wohlfahrtspflege*: Entwertung und Funktionalisierung der Fürsorge vom Ende des 19. Jahrhunderts bis zur Gegenwart. Freiburg: Breisgau, 1991.

Freyer, Michael. *Das Schulhaus*: *Entwicklungsetappen im Rahmen der Geschichte des Bauern- und Bürgerhauses sowie der Schulhygiene*. Passau: Wissenschaftsverlag Rothe, 1998.

Gatner, Eszter and Heidi Hein-Kirchner. "Emerging cities": Knowledge and Urbanization in Europe's Borderlands 1880-1945". *Journal of Urban History* 43, no. 4 (1991): 575-586.

Gislason, Neil. "Building paradigms: Major transformations in school architecture (1798-2009)". *Alberta Journal of Educational Research*, 55, no 2 (2009): 230-248.

Göhlich, Michael. *Die pädagogische Umgebung. Eine Geschichte des Schulraums seit dem Mittelalter*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1993.

Göhlich, Michael. "Schulraum und Schulentwicklung. Ein historischer Abriss". In *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums,* edited by

Böhme, Jeanette, 89-102. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009.

Günzel, Stephan. *Raum*: *eine kulturwissenschaftliche Einführung*. Bielefeld: Transcript Verlag, 2017.

Gyáni, Gábor, "Kollektív emlékezet és a tér nagyvárosi kultusza", In *A történelem mint emlék(mű),* edited by Gyáni, Gábor, 109-118. Budapest: Kalligram, 2016.

Raum und Bewegung in der Literatur: *die Literaturwissenschaften und der Spatial Turn*, edited by Hallet, Wolfgang and Neumann, Birgit. Bielefeld, Transcript Verlag, 2009.

Hanák, Péter. "Polgárosodás és urbanizáció: Polgári lakáskultúra Budapesten a 19. században". *Történelmi szemle*, 27, no .1-2 (1984): 123-144.

Hnilica, Sonja. "Schulbank und Klassenzimmer – Disziplinierung durch Architektur". In *Sinnliche Bildung*? *Pädagogische Prozesse zwischen vorprädikativer Situierung und reflexivem Anspruch*, edited by Egger, Rudolf and Hackl, Bernd, 141-162. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 2010.

Hopf, Caroline. *Die experimentelle Pädagogik*: *Empirische Erziehungswissenschaft in Deutschland am Anfang des 20. Jahrhunderts*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2004.

Jelich, Franz-Josef and Kemnitz, Heidemarie. *Die pädagogische Gestaltung des Raums. Geschichte und Modernität. Jahrestagung der Sektion Historische Bildungsforschung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2003.

Kajetzke, Laura and Markus Schroer. "Schulische Mobitektur. Bauen für Bildung". In *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums*, edited by Böhme, Jeanette, 299-312. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009.

Kalocsai, Péter. "A városi közlekedés modernizációja Magyarországon (1867-1914)". In *A város és társadalma: Tanulmányok Bácskai Vera tiszteletére*, edited by H. Németh, István, Szívós, Erika, and Tóth, Árpád, 62-77. Budapest: Hajnal István Kör – Társadalomtörténeti Egyesület, 2011.

Kemnitz, Heidemarie. "Denkmuster und Formensprache pädagogischer Architekturen im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts". In *Das Jahrhundert der Schulreformen*: Internationale und nationale Perspektiven, 1900-1950, edited by Crotti, Claudia und Osterwalder, Fritz, 251-281. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt, Verlag, 2008.

Kocsis, Mihály. "Weszely Ödön munkássága a Magyar Királyi Erzsébet Tudományegyetemen". *Iskolakultúra*, 9, no 8 (1996): 114-125.

Kost, Franz. "Die Normalisierungder Schule. Zur Schulhygienebewegung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts". *Zeitschrift für Pädagogik*, 29, no. 5 (1983), 769-782.

Krabbe, Wolfgang R. *Gesellschaftsreform durch Lebensreform*: *Strukturmerkmale einer sozialre-form¬erischen Bewegung im Deutschland der Industrialisierungsperiode*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 1974.

Krabbe, Wolfgang R. "Die Lebesreformbewegung". In *Die Lebensreform. Entwürfe zur Neugestaltung von Leben*, edited by Buchholz, Kai, 25-30. Darmstadt: Häusser Verlag, 2001.

Küenzlen, Gottfried. *Der Neue Mensch*: *Eine Untersuchung zur säkularen Religionsgeschichte der Moderne*. München: Fink, 1994.

Lange, Hermann. *Schulbau und Schulverfassung der frühen Neuzeit. Zur Entstehung und Problematik des modernen Schulwesens*. Weinheim: Verlag Julius Beltz, 1967.

Löw, Marina. *Raumsoziologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2001.

Markus, Thomas A. "Early Nineteenth Century School Space and Ideology". *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 32, no. 1 (1996): 9-50.

Mann, Miklós. *Budapest oktatásügye 1873-2000*. Budapest: Önkonet, 2002.

Mann, Miklós. "Budapest oktatásügye a két világháború között". *Educatio*, 14, no. 1 (2005): 120-136.

Németh, András. "Egyetemi neveléstudomány – reformpedagógia – magyar oktatásügyi reformok". *Magyar Pedagógia*, 104, no. 1 (2004): 39-55.

Németh, András. "Die Lebensreform und ihre pädagogische Rezeption in Ungarn: Lebensreform und Bildungsreform". In *Reformpädagogik und Lebensreform in Mitteleuropa*: *Ursprünge, Ausprägung und Richtungen, länderspezifische Entwicklungstendenzen*, edited by Németh, András, Skiera Erenhard, and Mikonya, György, 56-89. Budapest: Gondolat Kiadó, 2006.

Németh, András. *A magyar neveléstudomány fejlődéstörténete.* Budapest: Gondolat Kiadó, 2002.

Németh, András. "A modern középiskolai tanári és tanítói szakmai tudástartalmak kibontakozásának történeti folyamatai". *Pedagógusképzés*, 11, no. 1-2 (2007): 5-26.

Németh, András. "Nemzetközi tudományfejlődési és recepciós tendenciák a század első hazai pedagógiai lexikonjaiban". *Magyar Pedagógia*, 100, no. 2 (2000): 187-208.

Németh, András. "A néptanítói szakismeretek konstrukciós folyamatai a 20. század elején – a néptanítók enciklopédiája példája alapján (1911-1915)". *Magyar Pedagógia*, 113, no. 2 (2013): 101-118.

Németh, András. "A reformpedagógia gyermekképe: A szent gyermek mítoszától a gyermeki öntevékenység funkcionális gyakorlatáig". *Iskolakultúra*, 4, no 3 (2002): 21-32.

Németh, András. *Weszely Ödön*. Budapest: Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, 1990.

Németh, András and Andrea Nagy. "Life Reform and Reform Pedagogy in Hungary". *Sodobna Pedagogika*: *Journal of Contenmporary Educational Studies*, 70, no. 136 (2019): 192-205.

Németh, András and Béla Pukánszky. "Life Reform Efforts in the Austro-Hungarian Monarchy and Their Impact on Hungarian Cultural and Pedagogical Reforms". *Paedagogica Historica*, 56, no. 4 (2019): 429-446.

Németh, András and Béla Pukánszky. "Magyar reformpedagógiai törekvések a XX. század első felében". *Magyar Pedagógia*, 99, no. 3 (1999): 245-262.

Oelkers, Jürgen. "Psychologie, Pädagogik und Schulreform im 19. Jahrhundert". In *Physiologie und industrielle Gesellschaft: Studien zur Verwissenschaftlichung des Körpers im 19 und 20. Jahrhundert*, edited by Sarasin Phillipp und Tanner Jakob, 245-285. Frankfurt am Main: Surkamp, 1998.

Popkewitz, Thomas S. "The Double Gestures of Cosmopolitanism and Comparative Studies of Education". In *International Handbook of Comparatice Education,* edited by Cowe, Robert and Kazamias, Andreas M., 385-401. London-New York: Springer, 2009.

Rieger-Ladich, Markus and Norbert Ricken. "Macht und Raum: Eine programmatische Skizze zur Erforschung von Schularchitekturen". In *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen ildungsraums*, edited by Böhme, Jeanette, 186-203. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009.

Rißler, Georg, Bossen, Andrea, and Nina Blasse. "School as space: spatial alterations, teaching, social motives, and practices", *Studia paedagogica,* 19, no. 4 (2014): 146-159.

Sanda, István Dániel. "Az iskola-egészségügy és a tanulási környezet korszerűsödése Magyarországon – a szadforduló körüli évtizedekben". *Pedagógiatörténeti Szemle*, 2, 3-4 (2016): 86-105.

Sanda, István Dániel. "Iskolaépület-típusok és életreform-motívumok a Bárczy-korszak iskoláiban". In *Továbbélő utópiák – reformpedagógia és életreform a 20. század első felében*.edited by Németh, András, Pukánszky, Béla and Pirka, Veronika, 214-302. Budapest: Gondolat Kiadó, 2014.

Sanda, István Dániel. "A pedagógiai terek vizsgálata. Különös tekintettel a XX. századi magyar iskolára". Doctoral thesis. Budapest: ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola, 2009.

Sarasin, Philipp. *Reizbare Maschinen*: *Eine Geschichte des Körpers 1765-1914*. Frankfurt am Main: Shurkamp, 2001.

Sarasin, Philipp and Jakob Tanner. *Physiologie und industrielle Gesellschaft*: *Studien zur Verwissenschftlichung des Körpers im 19. und 20. Jahrhundert*. Frankfurt am Main: Shurkamp, 1998.

Schmidt, Rudolf. "Die geschichtliche Entwicklung des Volksschulbaus in Deutschland". *Paedagogica Historica*, 7, no. 1-2 (1967): 519-550.

Schmidt, Rudolf. "Die geschichtliche Entwicklung des Volksschulbaus in Deutschland". *Paedagogica Historica*, 8, no. 1-2 (1968): 153-193.

Seaborne, Malcolm Vivian John and Roy Lowe. *The English school. Its architecture and organization*. Toronto: University of Toronto Press, 1977.

Seaborne, Malcolm Vivian John. *The English school: its architecture and organization 1370-1870*. London: Routledge & Kegan Paul, 1971.

Seaborne, Malcom Vivian John. *Schools in Wales 1500-1900. A social and architectural history*. Denbigh: Gee and Son, 1992

Sipos, András. "Bárczy István és Karl Lueger: két polgármester a századforduló Monarchiájában.". In *Urbanizáció a dualizmus korában: Konferencia Budapest egyesítésének 125. évfordulója tiszteletére a Budapesti Történeti Múzeumban*, edited y Szvoboda Dománszky, Gabriella, 53-66. Budapest: Budapesti Történeti Múzeum, 1999.

Sipos, András. *Várospolitika és városigazgatás Budapesten, 1890-1914*. Budapest: Budapest Főváros Levéltára, 1996.

Skiera, Ehrenhard. *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart*: Eine kritische Einführung. München und Wien: Oldenbourg, 2003.

Skiera Ehrenhard. "Über den Zusammenhang der Lebensreform und Reformpädagogik". In *Reformpadagogik und Lebensreform in Mitteleuropa – Ursprünge*: *Ausprägung und Richtungen*, edited by Skiera, Ehrenhard Németh, András, und Mikonya György, 22-47. Budapest: Gondolat Kiadó, 2006.

Smeyers, Paul and Marc Depaepe. "Exploring a Multitude of Spaces in Education and Educational Research". In *Educational Research: the Importance and effects of Institutional Spaces*, edited by Smeyers, Paul, Depaepe, Marc, and Keiner, Edwin, 1-10. London-New York: Springer, 2013.

Soja, Edward. *Postmodern geographies: the reassertion of space in critical social theory*. London: Verso, 1989.

Stanek, Łukasz. "*Methodologies and Situations of Urban Research*. Re-reading Henri Lefebvre's 'The Production of Space'". *Zeithistorische Forschungen/ Studies in Contemporary History*, 4, no. 3 (2007): 461-465.

Stroß, Annette. *Pädagogik und Medizin*: *Ihre Beziehungen in "Gesundheitserziehung" und wissenschaftlicher Pädagogik 1779-1933*. Weinheim: Beltz, 2000.

Tenorth, Heinz-Elmar. "Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Professionalisierung pädagogischer Berufe". In *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß*, edited by Apel, Hans Jürgen, Horn, Klaus-Peter, Lundgreen, Peter, und Sandfuchs, Uwe, 429-461. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1999.

Vincze, Beatrix. "A földi édenhez vezető 'harmadik utas' elméleti és gyakorlati modellek a két világháború közötti Magyarországon". In *Továbbélő utópiák – magyar életreform-törekvések és nemzetközi recepciós hatások*, edited by Németh András and Vincze Beatrix, 35-57. Budapest: Gondolat Kiadó, 2017.

Vincze, Beatrix. "A kertmotívum Németh László pedagógiai és életreform koncepciójában". In *Gyermekek, tanárok, iskolák – egykoron és ma*, edited by Németh, András and Pukánszky, Béla, 189-203. Budapest: Eötvös Kiadó, 2017.

Vincze, Beatrix. "Theoretische und praktische Modelle des zum irdischen Eden führenden 'Drittem Weges' in der Zwischenkriegszeit in Ungarn". In *Survival of Utopias – Weiterlebnede Utopien*: *Life Reform und Progressive Education in Austria and Hungary – Lebensreform und Reformpädagogik in Österreich und Ungarn*, edited by Németh, András, Stöckl, Claudia and Vincze, Beatrix, 41-53. Franfurt am Main: Peter Lang Verlag, 2017.

Historia y Memoria de la Educación 13 (2021): 285-329
Sociedad Española de Historia de la Educación
ISSN: 2444-0043
DOI: 10.5944/HME.13.2021.27193

EL NACIMIENTO DE LA ARQUITECTURA ESCOLAR ESPAÑOLA (1869-1886)[α]

The early dawn of Spanish school architecture (1869-1886)

Francisco Javier Rodríguez Méndez[ß]

Fecha de recepción: 06/04/2020 • Fecha de aceptación: 08/07/2020

Resumen: A mediados del siglo XIX apenas había en España un solo pueblo que tuviera un edificio propio para escuela, estando las más de ellas alojadas en lugares carentes de las condiciones mínimas necesarias para la enseñanza. Durante el Sexenio Democrático (1868-1874), el liberalismo progresista impulsó las construcciones escolares, convocando para ello en 1869 un concurso de modelos de escuelas públicas de instrucción primaria. La trascendencia del certamen fue tal que, aunque el procedimiento seguido en él y su mismo fallo sean discutibles, podría ser considerado como el punto de partida de la arquitectura escolar española. Del concurso de 1869 derivan, de algún modo, la construcción de la *Escuela Modelo* para Madrid, las *Escuelas Aguirre* de Cuenca y Madrid y los *Jardines de la Infancia*, primera institución froebeliana en España, también en la capital.

Palabras clave: escuelas de instrucción primaria pública; arquitectura escolar; construcciones escolares; Francisco Jareño; Enrique M.ª Repullés y Vargas.

Abstract: *In the middle of the 19th century scarcely a single town in Spain had its own school building, and most of the existing ones lacked the minimum conditions necessary for teaching. During the Sexenio Democrático (1868-1874), the progressive liberalist wing promoted the construction of school buildings, launching a call for models of primary state schools in 1869. The significance of this call was such that it could be considered as the early*

[α] Un avance del presente artículo fue presentado en la 41ª *International Standing Conference for the History of Education* (ISCHE 41), celebrada en Oporto (Portugal) entre los días 17 y 20 de julio de 2019. Su título es deudor del que lleva el libro de Anne-Marie Châtelet dedicado a las escuelas primarias de París construidas entre 1870 y 1914 [Anne-Marie Châtelet, *La naissance de l'architecture scolaire. Les écoles élémentaires parisiennes de 1870 à 1914*. (París: Honoré Champion Editeur, 1999)].

[ß] Escuela Politécnica Superior de Zamora, Universidad de Salamanca. Avenida del Cardenal Cisneros, 34 (Campus Viriato), 49029 Zamora, España. rodmen@usal.es https://orcid.org/0000-0001-9212-9415

dawn of Spanish school architecture, even if the ensuing process and results are debatable. The construction of the Escuela Modelo in Madrid, the Escuelas Aguirre in Cuenca and Madrid, and the Jardines de la Infancia – the first Froebelian institution in Spain, also located in the capital – can be considered to have derived from this contest from 1869.

Keywords: *Primary state schools; School architecture; School buildings; Francisco Jareño; Enrique Mª Repullés y Vargas.*

INTRODUCCIÓN

El que hemos considerado período fundacional de la arquitectura escolar española se extiende entre los años 1869 y 1886. Es decir, desde el concurso de modelos de escuelas, convocado en los inicios del Sexenio Democrático,[1] hasta la finalización de las más tardías de las construcciones escolares impulsadas en dicho período político.

Viñao Frago, quien ha dedicado una parte importante de su copiosa investigación al estudio del espacio escolar –y en particular al de los edificios escolares del sexenio[2]–, evidenciaba en 1993 que los estudios realizados en España en ese ámbito eran escasos y «no solían ir más allá de la mera información sobre los edificios […], con el acompañamiento, en el mejor de los casos, de fotografías y planos».[3] De un espíritu opuesto pretende estar imbuido el presente artículo, cuya intención es –en la medida de lo posible– analizar los edificios escolares generados en este período, ahondando en las fuentes que manejaron sus arquitectos y en las razones que fundamentaron sus proyectos.

---

[1] Etapa de la historia contemporánea española transcurrida desde el triunfo de la revolución de septiembre de 1868, que puso fin al reinado de Isabel II, hasta el pronunciamiento de diciembre de 1874, que supuso el inicio de la etapa conocida como Restauración borbónica.

[2] Véanse: Antonio Viñao Frago, «Construcciones y edificios escolares durante el sexenio democrático (1868-1874)», *Historia de la Educación* 12-13 (1993-94): 493-534; «La escuela graduada: una nueva organización escolar y pedagógica», en *Cien años de educación en España. En torno a la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes*, dirigido por Pedro Álvarez Lázaro (Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Fundación BBVA, 2001), 363-388; «Templos de la patria, templos del saber: los espacios de la escuela y la arquitectura escolar», en *Historia ilustrada de la escuela en España: dos siglos de perspectiva histórica*, coord. Agustín Escolano Benito (Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2006), 47-72.

[3] Antonio Viñao Frago, «El espacio escolar. Introducción», *Historia de la Educación* 12-13 (1993-94): 11-16. Se trata de la introducción a la sección monográfica de ese número, dedicada al espacio escolar en la historia, cuya coordinación corrió a cargo del autor.

La idea inmanente en la convocatoria del concurso de 1869 era la de una elemental escuela-aula y no la de una escuela graduada –ya entonces demandada por los pedagogos–, entendida como conjunto de clases integradas en un solo edificio, en salas separadas y con su respectivo maestro cada una.[4] Contrariamente, el modelo organizativo entonces dominante consistía en un espacio escolar único, de amplias dimensiones, donde se combinaban varios sistemas pedagógicos: el individual, el simultáneo, el mutuo o el mixto.[5]

Habría que esperar al cambio de siglo para que la escuela graduada de Cartagena, primera proyectada específicamente para tal fin, llegara a ser una realidad. Pero ello no significa que no se construyeran en España, con anterioridad, edificios escolares con varias escuelas-aula. Tal es el caso de la *Escuela Modelo* madrileña, o de las *Escuelas Aguirre* de Cuenca y Madrid, inauguradas entre 1885 y 1886.[6]

EL CONCURSO DE MODELOS DE ESCUELAS DE 1869[7]

El sexenio democrático (1868-1874) fue un «período de luces y sombras, de reformas y cambios radicales, pero también de proyectos inacabados, fracasos y rectificaciones».[8] En este último grupo podrían englobarse las construcciones escolares del sexenio, que, a pesar de las buenas intenciones declaradas en el Decreto-ley de 1869,[9] no consiguieron despegar por falta del necesario respaldo presupuestario. Es necesario, sin embargo, reconocer la importancia de este período en relación con las

[4] Viñao, «Construcciones y edificios escolares», 494.

[5] José María Hernández Díaz, «Espacios escolares, contenidos, manuales y métodos de enseñanza», en *Historia de la educación en la España contemporánea. Diez años de investigación*, coord. Jean-Louis Guereña, Alejandro Tiana y Julio Ruiz (Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte, C.I.D.E., 1994), 191-213.

[6] Viñao, «La escuela graduada: una nueva organización escolar y pedagógica», 366.

[7] Véanse: Viñao, «Construcciones y edificios escolares», 493-534; Francisco Burgos Ruiz, *La arquitectura del aula. Nuevas escuelas madrileñas, 1868-1968* (Madrid: Ayuntamiento de Madrid, 2007), 12-18; Francisco Javier Rodríguez Méndez, «Arquitectura escolar en España 1857-1936. Madrid como paradigma» (Tesis doctoral, Universidad Politécnica de Madrid, 2004), 141-59.

[8] Viñao, «Construcciones y edificios escolares», 493.

[9] Decreto-ley de 18 de enero de 1869, dictando disposiciones para la construcción de Escuelas públicas de Instrucción primaria. *Gaceta de Madrid* de 23 de enero de 1869, 23, 1-2. https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1869/023/A00001-00002.pdf (consultado el 16-5-2020).

construcciones escolares, y fundamentalmente a causa del concurso de proyectos de escuelas que fue convocado como consecuencia del Decreto de 1869. La trascendencia de dicha iniciativa se debe, por un lado, a ser el primer ensayo conocido en España de esta modalidad de selección, sobradamente experimentada por entonces en otras naciones; además, supuso el primer intento de regulación de las condiciones exigibles a los locales escolares, condiciones que quedaron recogidas en el Dictamen de la Comisión encargada de juzgar los proyectos presentados al concurso.

De acuerdo con la convocatoria, el programa mínimo exigible a toda escuela constaba de un local para clase, vivienda del maestro, biblioteca y jardín. La inclusión de la biblioteca dentro de las escuelas respondía a un objetivo cultural prioritario del sexenio como era la creación de las «bibliotecas populares», es decir, bibliotecas al servicio tanto de la comunidad educativa como de la población en general, razón por la cual debían situarse en planta baja y en lugar prominente.[10]

De entre los proyectos presentados a concurso, merecen especial atención los de la Escuela de Arquitectura de Madrid, con cuatro propuestas, y los de Francisco Jareño y Alarcón, conocido arquitecto y profesor de la misma Escuela, con diez proyectos. La Junta de profesores de la Escuela de Arquitectura había designado al profesor de proyectos Manuel Aníbal Álvarez, quien llamó, a su vez, a colaborar con él a sus «antiguos y predilectos alumnos» Emilio Rodríguez Ayuso y Enrique Mª Repullés y Vargas.[11] Aunque ambos se titularon en ese mismo año de 1869, con apenas veinticuatro años, no está del todo claro si en el momento del concurso eran ya arquitectos o no.[12] Los proyectos así redactados fueron presentados al concurso y fueron seleccionados en primer

[10] Viñao, «Construcciones y edificios escolares», 494.

[11] Artículo «Repullés», *Enciclopedia Universal Ilustrada Europeo-Americana*, t. 50, 1068-1070 (Madrid: Espasa-Calpe, 1923).

[12] Años más tarde, en el obituario de Rodríguez Ayuso, Repullés aclarará que cuando participaron en el concurso ambos eran todavía estudiantes: «pues siendo alumno de ella (de la Escuela de Arquitectura) y en unión del que esto escribe, proyectó, por encargo de la Junta de Profesores y bajo la dirección del de Proyectos, D. Aníbal Álvarez, los de tipos para Escuelas públicas encargados por el Ministerio de Fomento y que obtuvieron el primer premio en el concurso abierto al efecto». [Enrique María Repullés y Vargas, «Obras arquitectónicas de Rodríguez Ayuso», en *Biografía y obras arquitectónicas de Emilio Rodríguez Ayuso*, ed. Santiago Castellanos y Enrique Mª Repullés (Madrid: Imprenta y litografía de los huérfano, 1892), 17-31, 29].

lugar, lo que valió a la Escuela de Arquitectura una distinción meramente honorífica, ya que no se contemplaba premio en metálico o encargo posterior de ningún tipo.

La experiencia y conocimiento en esta materia de Francisco Jareño –funcionario del Ministerio de Fomento en excedencia y académico de número de la de Bellas Artes, además de catedrático de Escuela de Arquitectura– eran indudablemente muy superiores a las reunidas por Repullés y Rodríguez Ayuso. La *Memoria facultativa* que acompañaba los proyectos de Jareño,[13] se basaba en las experiencias llevadas a cabo en la ciudad de Colonia, que el autor conoció de primera mano. En cambio, los noveles arquitectos Repullés y Rodríguez Ayuso recurrieron a la bibliografía disponible en la biblioteca de la Escuela de Arquitectura, y en concreto a la de procedencia francesa.

El juicio de la Comisión sobre los proyectos de la Escuela de Arquitectura –sumamente favorable, claro está– ponía el énfasis en los aspectos positivos e ignoraba totalmente las deficiencias: «La disposición de sus plantas nada deja que desear; la magnitud, forma y conveniente orden en sus dependencias [...] hacen de las proyecciones horizontales o plantas de estos proyectos una verdadera concepción artística».[14] De la falta de unanimidad en el seno de la Comisión da fe la existencia de un informe anónimo en el que se critican sin paliativos los proyectos de la Escuela de Arquitectura.[15] La falta de unanimidad y transparencia en el fallo pudo ser una de las causas de la nula difusión que el ministerio de Fomento dio a los proyectos premiados, contraviniendo así lo establecido en las bases del concurso.

---

[13] Francisco Jareño y Alarcón, *Memoria facultativa sobre los Proyectos de Escuelas de Instrucción Primaria premiados en concurso público, adquiridos por el Estado y mandados publicar por Decreto de S. A. el Regente del reino de 7 de Abril de 1870.* (Madrid: Imprenta del Colegio Nacional de Sordo-mudos y Ciegos, 1871).

[14] Documento nº 4: «Dictamen de la Comisión nombrada por el Excelentísimo Señor Ministro de Fomento, para examinar los proyectos presentados para la construcción de escuelas públicas de primera enseñanza. *Gaceta de Madrid* de 23 de 15 de febrero de 1870» [Viñao, «Construcciones y edificios escolares», 513].

[15] Documento nº 5: «Observaciones sobre las Escuelas primarias presentadas en concurso público. Proyectos de la Escuela» [Viñao, «Construcciones y edificios escolares», 519]. El desconocido autor del informe revela estar en posesión de un profundo conocimiento de la materia que trata. No obstante, ninguna de las sensatas observaciones contenidas en este escrito fueron tenidas en cuenta por la Comisión en su Dictamen.

Los proyectos de la Escuela de Arquitectura de Madrid

Los cuatro proyectos de la Escuela –los tres tipos exigidos en las bases de la convocatoria más uno adicional– responden a esquemas en planta muy sencillos compuestos en torno a un eje de simetría que se acusa en la fachada principal mediante el avance del cuerpo central. En el eje se suelen disponer la biblioteca y el aula cuando se trata de una sola (tipos 1 y 2). En caso de ser dos, se sitúan a ambos lados del mismo (tipos 3 y adicional), lo mismo que los retretes. En todas las soluciones se percibe una gran influencia de la arquitectura escolar francesa y, más concretamente, de la difundida por la *Revue Générale de l'Architecture*. De esta publicación están tomadas las ideas básicas sobre organización de la clase y métodos de enseñanza. Los artículos publicados por Paul-Eugène Lequeux entre 1849 y 1851 sobre edificios de instrucción pública[16] constituyen la base teórica de los modelos proyectados por la Escuela de Arquitectura veinte años más tarde.

El sencillo ropaje formal de las plantas busca manifestar al exterior los procedimientos constructivos empleados. Por medio del uso de dos materiales diferentes (sillería y ladrillo o ladrillo y mampostería) se diferencian claramente los elementos portantes de los de cerramiento.

Primer Tipo. Escuela pública para ambos sexos en población menor de 500 almas

El edificio se desarrolla en planta baja y adopta una estructura en H, compuesta por dos pabellones –de entrada y de vivienda– enlazados por un tercero, ortogonal a los otros dos, que alberga la clase (figura 1). Este es el único tipo, de los tres presentados por la Escuela de Arquitectura, destinado a los dos sexos, y esto se nota en su disposición absolutamente simétrica. Las dos entradas, situadas a ambos lados de la biblioteca, dan paso a las dos zonas en que se divide el aula por medio de un tabique central que remata contra la mesa del maestro, de modo que, «colocado en su sitio, atiende perfectamente a las dos secciones y estas ni se ven ni pueden comunicarse».[17]

---

[16] Paul-Eugène Lequeux, «Édifices pour l'Instruction Publique. Écoles Primaires», *Revue Générale de l'Architecture et des travaux publics* (1849): 258-61, planchas XXVI-XXVII ; «Édifices pour l'Instruction Publique. Écoles Primaires Communales», *Revue Générale de l'Architecture et des travaux publics* (1851): 18-28, planchas II-VII.

[17] Enrique María Repullés y Vargas, *Disposición, Construcción y Mueblaje de las Escuelas Públicas de Instrucción Primaria* (Madrid: Imprenta de Fortanet, 1878), 68.

Tal disposición exige para la clase un ancho excesivamente grande como para cubrirlo de una sola vez (8,5 metros), y por eso se disponen unos pies derechos o columnas centrales que, reduciendo a la mitad el vano, facilitan la construcción.

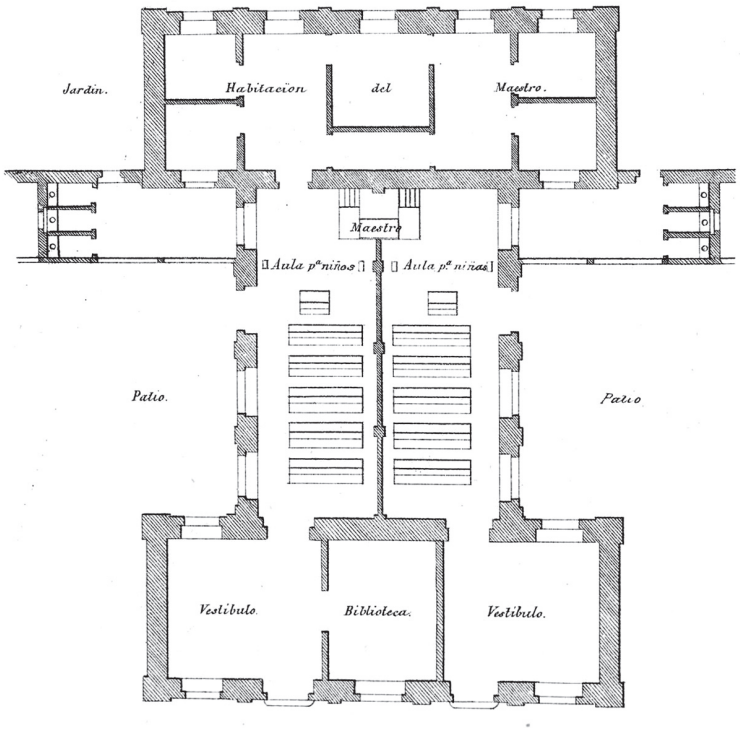


Figura 1. Planta del Primer Tipo presentado por la Escuela de Arquitectura de Madrid al Concurso de 1869 [Repullés, *Disposición, Construcción y Mueblaje*, Lámina V].

Se trata de una solución novedosa en nuestro país, pero que en Francia venía aplicándose desde bastante tiempo atrás. En una colección de modelos de escuela de 1834, compilados por Bouillon, aparecen varios de este tipo.[18] La escuela primaria rural mixta proyectada por el arquitecto Lequeux en 1849 presenta igual disposición –explica su autor– por ser el único modo de garantizar la separación entre niñas y niños cuando su instrucción corre a cargo de un solo maestro: «Elle (la classe) devra être divisée en

[18] Auguste Bouillon, *De la construction des maisons d'école primaire* (París: Hachette, 1834), 1-2 y plancha 1. Véase también en: Rodríguez, *Arquitectura escolar*, 149, imagen 21.

deux parties égales par une cloison perpendiculaire à l'entrée, et de 1,40 m de hauteur».[19] El proyecto de Leculée, premiado en 1863 en un concurso de planos-modelo para escuelas primarias convocado por el ministerio de Instrucción francés, empleaba esta misma disposición.[20]

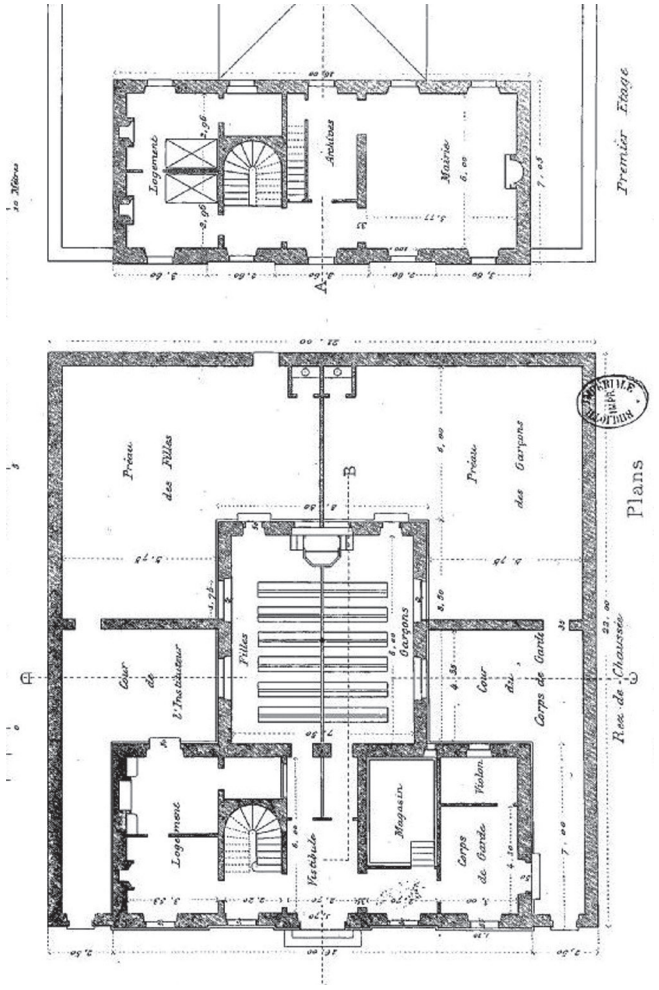


Figura 2. Planta de la *Mairie, école mixte et logement d'instituteur* en Dammarie-lès-Lys (Francia) [Vacquer, *Bâtiments scolaires*, Lámina 1].

[19] Lequeux, «Édifices pour l'Instruction Publique. Écoles Primaires», plancha XXVI. Véase también en: Rodríguez, *Arquitectura escolar*, 150, imagen 22.

[20] Châtelet, *La naissance de l'architecture scolaire*, 56-57. Véase también en: Rodríguez, *Arquitectura escolar*, 151, imagen 23.

La *mairie-école* de Dammarie-lès-Lys (figura 2) posee una gran similitud con el primer tipo de la Escuela de Arquitectura;[21] tiene la particularidad de haber sido incluida en una colección de planos-modelo de escuelas publicada seis años antes del concurso,[22] que recoge además otros ejemplos concomitantes con proyectos de Repullés y Rodríguez Ayuso, de los que luego se hablará. Por ello, y por encontrarse desde antiguo un ejemplar en la Biblioteca de la Escuela de Arquitectura de Madrid, podría considerarse este libro como posible fuente principal en la que se basaron los arquitectos madrileños.

En su manual sobre las escuelas de Francia e Inglaterra, Félix Narjoux reconoce que el sistema de dividir el aula longitudinalmente mediante un tabique central –sistema exclusivo de Francia según él– le parece algo superfluo dado que, una vez en la calle, los niños y las niñas se mezclarán con total libertad.[23] En su libro de 1878, también Repullés se distanciará de dicho sistema –adoptado en el primer tipo–, invocando para ello la misma razón que Narjoux.[24]

Pocos ejemplares más de escuelas basadas en este sistema llegarán a erigirse en Francia. Las instrucciones técnicas para la construcción de escuelas, decretadas en 1880, continuarán prescribiendo la separación entre niños y niñas dentro de la clase, pero sin recurrir en lo sucesivo a la interposición de un tabique: «Suppression de la cloison de séparation, groupement des élèves dans les classes des écoles mixtes: La classe de l'école mixte ne sera plus divisée par une cloison séparant les garçons des filles…»[25]

---

[21] En la figura 2 se observa que la planta primera del pabellón principal, destinada a vivienda del maestro, se ha representado aislada y justo por encima de la planta baja de la escuela. Una representación que bien podría haber dado origen a la idea de colocar la vivienda tras el testero del aula y así completar la planta en H del primer tipo.

[22] Théodore Vacquer, *Bâtiments scolaires récemment construits en France et propres à servir de types pour les édifices de ce genre* (París: Caudrilier, 1863), 9 y lámina 1.

[23] Félix Narjoux, *Les Écoles Publiques en France et en Angleterre. Construction et installatio*n (París: A. Morel et Cie., 1877), 138-39.

[24] Repullés, *Disposición, Construcción y Mueblaje*, 26.

[25] Artículo 32 del *Règlement pour la construction et l'ameublement des maisons d'école*, decreto de 17 de junio de 1880. Su redacción corrió a cargo de una comisión multidisciplinar –el *Conseil supérieur de l'Instruction publique*–, creada en los primeros meses del ministerio de Ferry, en la que figuraban los arquitectos Viollet-le-Duc, Narjoux, Trélat, Vaudremer y Salleron [Châtelet, *La naissance de l'architecture scolaire*, 80-6].

Segundo Tipo. Escuela pública para un solo sexo en población de 500 a 5.000 almas

Su planta adopta la forma de una cruz latina en la que clase y biblioteca se sitúan en el brazo mayor, que se manifiesta en la fachada por medio del saliente de la biblioteca (figura 3). Los otros dos brazos, simétricos respecto al eje, alojan los dos vestíbulos, uno para la clase y el otro –más pequeño– para la biblioteca y la escalera que conduce a la vivienda del maestro en la planta primera.

El parentesco con la *mairie-école* de Dammarie-lès-Lys (figura 2) es ahora, quizás, mayor que en el primer tipo, y más aún si se suprime el tabique central y se estrecha el ancho de la clase. Entre las escuelas francesas construidas en el siglo XIX,[26] las que poseen planta en T son casi tan numerosas como las de esquema ternario –, es decir, con cuerpo central de dos plantas y dos alas laterales más bajas con las clases –, a las que nos referiremos más adelante.

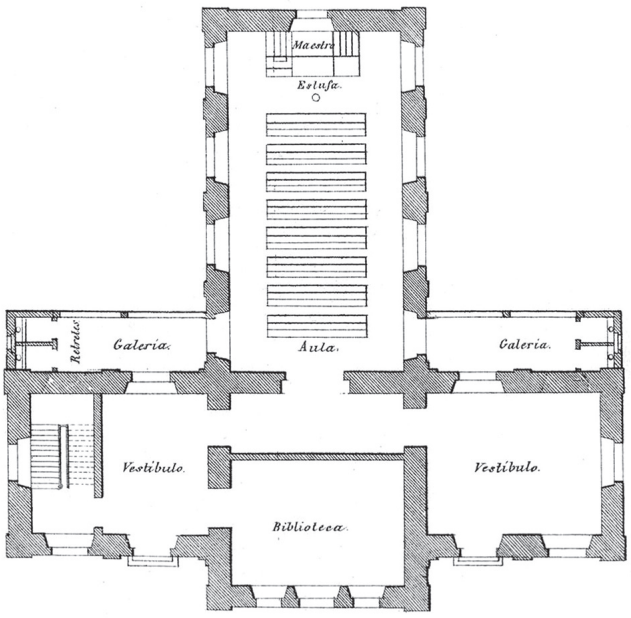


Figura 3. Planta del Segundo Tipo presentado por la Escuela de Arquitectura de Madrid al Concurso de 1869 [Repullés, *Disposición, Construcción y Mueblaje*, Lámina VI].

[26] Christine Granier y Jean-Claude Marquis, «Une enquête en cours: La maison d'école au XIXe siècle», *Histoire de l'éducation* 17 (1982): 31-46, 36.

La clase mide 12 x 6,5 metros. Esta superficie es más proporcionada que la del primer tipo, pues tiene aproximadamente el doble de largo que de ancho. Aún así, el ancho es insuficiente si, tal como dice Repullés, se van a utilizar los pasillos laterales para la enseñanza en secciones. Es interesante contrastar el criterio de Repullés, en lo tocante al empleo del sistema de enseñanza, con el de Jareño, expresado en 1869, que no era otro que el que en adelante sería habitual:

> Conviene advertir que la rutina o mala inteligencia ha introducido en algunas escuelas de Francia y aún de España, las tarimas colocadas a cierta distancia entre sí, arrimadas a las paredes, para la reunión de las secciones o grupos de niños en semicírculos. Estos entorpecimientos en los pasos de la sala quitan un grande espacio que debe ocuparse con mesas, exponen a los niños a continuos sobresaltos y caídas por la propensión a empujarse mutuamente y, por tanto, debe desecharse y prohibirse práctica tan defectuosa. Además el método de enseñanza en el cual son indispensables los semicírculos, ofrece grandes inconvenientes y tiende a desterrarse en todas partes.[27]

Al igual que en el resto de los tipos, la iluminación de la clase es bilateral, criterio muy discutido ya en ese momento y del que prescindirá en adelante por ser perjudicial para la vista de los escolares. El aspecto de la clase tipo empleada en los proyectos de la Escuela de Arquitectura puede apreciarse en el grabado que Repullés reproduce en su libro (figura 4).

[27] Jareño, *Memoria facultativa*, 79.

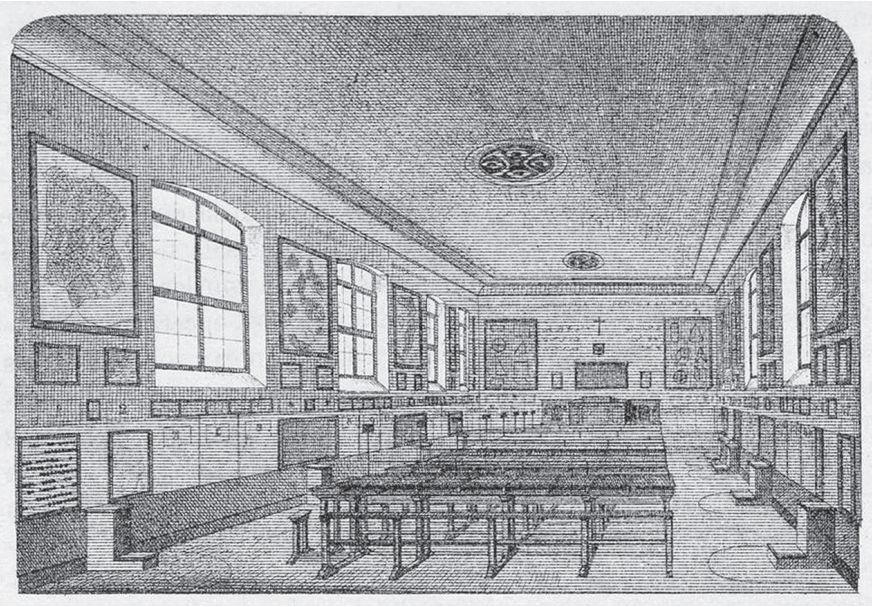


Figura 4. Vista de la clase propuesta por la Escuela de Arquitectura de Madrid en el Concurso de 1869 [Repullés, *Disposición, Construcción y Mueblaje*, Lámina IV].

Tercer Tipo. Escuela pública para un solo sexo en población mayor de 5.000 almas

El edificio proyectado se compone de dos pabellones que, en planta, presentan como en el caso anterior una tipología en T (figura 5), en la que las posiciones de la vivienda y de la clase están permutadas. En planta baja, la clase, de 26 metros de longitud por 6 de anchura, se desarrolla en paralelo a la calle de acceso. El vestíbulo y la escalera de subida al segundo nivel componen, junto con los pasos al aula, un segundo pabellón ortogonal al primero que avanza al encuentro de la calle y cuyo eje de simetría coincide con el del aula. En el segundo piso se sitúan la biblioteca –sobre el vestíbulo de entrada–, un aula complementaria y la vivienda del maestro. Estos dos espacios se reparten entre ambos los 26 metros de longitud del pabellón longitudinal que ocupa la clase en planta baja.

De todos los proyectos presentados por la Escuela de Arquitectura este es, sin duda, el más deficiente. Sus defectos más notables, que harían imposible su aplicación práctica, se refieren a la clase y son denunciados en el anónimo informe, ya mencionado: «La disposición de la sala no puede

ser más defectuosa. Si el maestro ha de vigilar a los escolares que se encuentran a su derecha e izquierda, su cabeza debe estar en continuo movimiento…»[28] Su desconocido autor critica además, por un lado, la exagerada desproporción entre anchura y longitud del aula y, por otro, la superabundante profusión de ventanas repartidas por los cuatro lados del apaisado rectángulo. Conscientes del primero de los dos problemas mencionados, los autores del proyecto tratan de minimizar las dificultades inherentes a una longitud tan desmesurada colocando al maestro en el punto medio del muro que separa de la galería, pero obligándolo a volver la cabeza constantemente a uno y otro lado para vigilar desde su sitio.

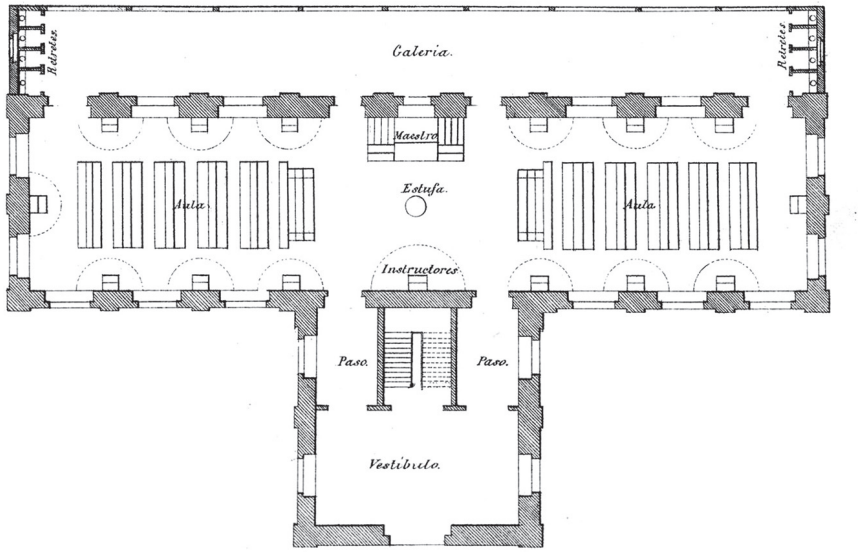


Figura 5. Planta del Tercer Tipo presentado por la Escuela de Arquitectura de Madrid al Concurso de 1869 [Repullés, *Disposición, Construcción y Mueblaje*, Lámina VII].

Tipo adicional. Escuela para los dos sexos en poblaciones de 500 a 5.000 almas

Una localidad de tal importancia justifica la dotación de dos maestros, razón por la cual esta escuela consta de dos clases separadas –una para niños y otra para niñas– y de dos viviendas, además de la biblioteca. Dicho programa se encaja en un edificio de una sola planta distribuido en T (figura 6), en el que las clases ocupan los extremos del brazo paralelo a la calle

[28] Documento nº 5 [Viñao, «Construcciones y edificios escolares», 522].

y las viviendas los del brazo perpendicular, todo ello según un esquema rigurosamente simétrico. El brazo perpendicular o central actúa como barrera de separación entre los patios de recreo y se manifiesta en fachada por un pequeño saliente que esconde detrás la biblioteca. A ambos lados de la misma, los vestíbulos correspondientes a uno y otro sexo dan paso a la clase respectiva y a la vivienda de su maestro asignado. Las dimensiones más regulares de las clases (11 x 5,6 m) las hacen aptas para un solo grupo de 60 alumnos y un sistema simultáneo de enseñanza. Las características enumeradas hacen de este pequeño grupo escolar un tipo más aceptable que los tres anteriores, aun siendo el «adicional».

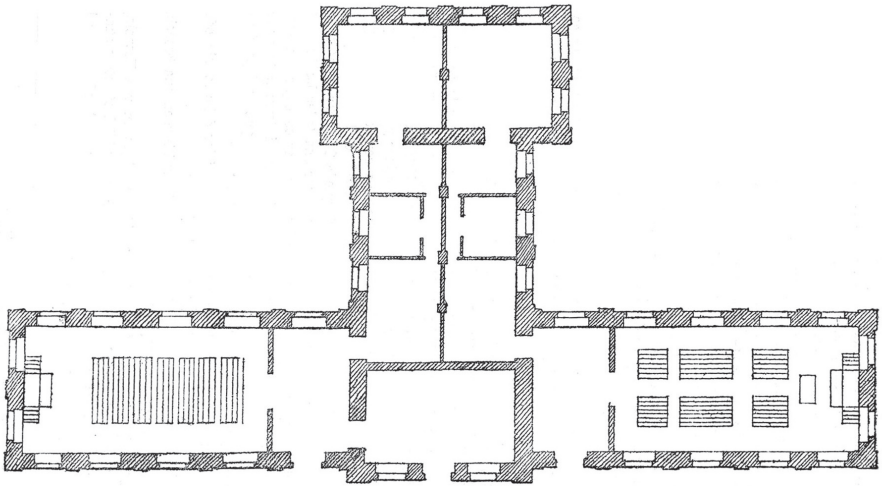


Figura 6. Planta del Tipo Adicional presentado por la Escuela de Arquitectura de Madrid al Concurso de 1869 [Repullés, *Disposición, Construcción y Mueblaje*, 72].

Las escuelas francesas de planta en T construidas en Francia durante el siglo XIX constituyen un caso particular de las de esquema ternario, es decir, aquellas de tres cuerpos con uno central de dos plantas –destinadas normalmente a ayuntamiento la inferior y a viviendas la superior– y dos alas laterales simétricas de una sola planta con las clases.[29] Según la clasificación de Granier y Marquis, en una escuela francesa de esquema en T las clases

[29] De entre los abundantes ejemplos de *mairie-école* construidos en Francia durante el Segundo y Tercer Imperio, véanse algunos en: *Parc naturel régional de la Haute Vallée de Chevreuse*. https://www.parc-naturel-chevreuse.fr/park-protected-area/un-territoire-preserve-patrimoine-historique/mairies-ecoles (consultado el 22-5-2020).

podían ocupar el pie de la T, como en el segundo tipo de la Escuela de Arquitectura, o los brazos de la T, como en el tercer tipo o en el adicional. En este segundo caso, el cuerpo central o pie de la T se destinaba a diversas funciones como vivienda o biblioteca, e incluso a telégrafo o sala de actos.[30]

En la colección de modelos de escuela compilados por Bouillon en 1834, aparece uno de este tipo (figura 7), destinado a 160 niños de ambos sexos,[31] en el que los brazos de la T alojan en planta baja las clases y en planta alta las viviendas, siendo precedidos dichos brazos por el cuerpo central destinado a los *préaux couverts*[32] correspondientes a cada clase.

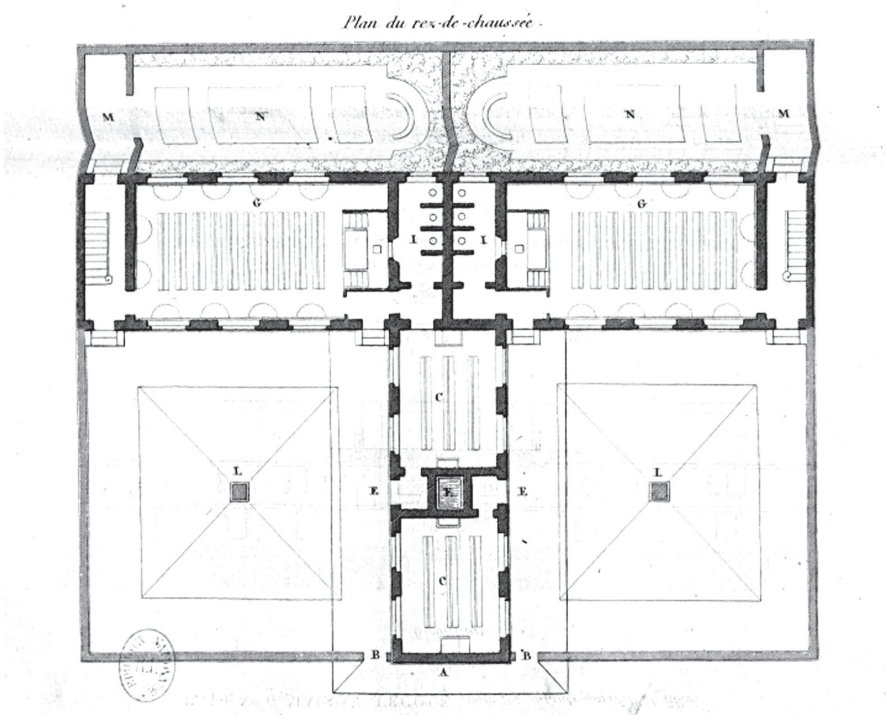


Figura 7. Planta de la escuela para 160 alumnos, niños y niñas
[Bouillon, *De la construction des maisons d'école primaire*, plancha 3].

[30] Granier y Marquis, «Une enquête en cours», 36.

[31] Bouillon, *De la construction des maisons d'école primaire*, 27 y plancha 3.

[32] «La dependencia llamada por los franceses *patio cubierto* (*préau couvert*), y que también podemos denominar salón de recreo, es una gran pieza destinada, no solo al esparcimiento de los niños, cuando el temporal no les permite tenerle al aire libre, sino también a hacer oficios de vestíbulo, guarda-ropa, sala de aseo y refectorio». [Repullés, *Disposición, Construcción y Mueblaje,* 15-16].

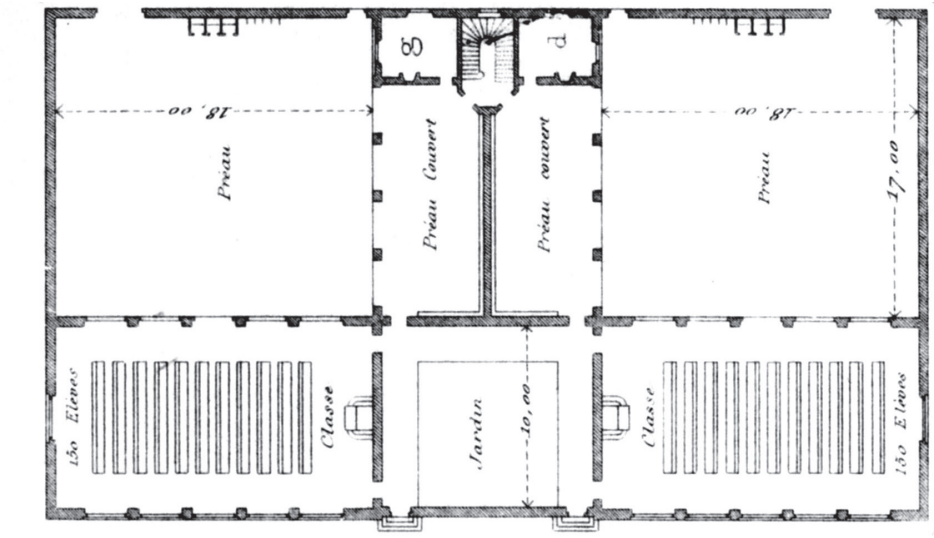


Figura 8. Planta de la escuela del barrio Petit-Monrouge (París)
[Vacquer, *Bâtiments scolaires*, Lámina 3].

La escuela del barrio parisino de Petit-Monrouge, incluida en la colección de escuelas publicada por Vacquer en 1863,[33] presenta una disposición muy similar, con la salvedad de situar las viviendas sobre los *préaux couverts* del pie de la T y no sobre las clases, como en el caso anterior (figura 8). Vacquer pone de relieve esta escuela incluyéndola en su colección, pero no por ello se priva de plantear alguna mejora relativa a los defectos que en ella detecta. Entiende el autor que los *préaux couverts* deberían estar cerrados por medio de ventanas y poseer una mayor extensión. Para resolver esta última cuestión, propone Vacquer prolongar los *préaux* hasta la línea de fachada de las clases, a costa de un jardín delantero carente para él de utilidad. Como en el caso del primer tipo, de nuevo nos parece que el modelo que más pudo influir en el presente tipo es un modelo incluido en el libro de Vacquer (figura 8). Caso de haber sido así, de nuevo Repullés y Rodríguez Ayuso emplearon aquí el recurso de llevar las viviendas a la planta baja, ahora en sustitución de los *préaux couverts*, y, siguiendo el consejo de Vacquer, prolongan el brazo central por medio de la biblioteca hasta la fachada exterior de las clases.

[33] Vacquer, *Bâtiments scolaires récemment construits*, 11 y lámina 3.

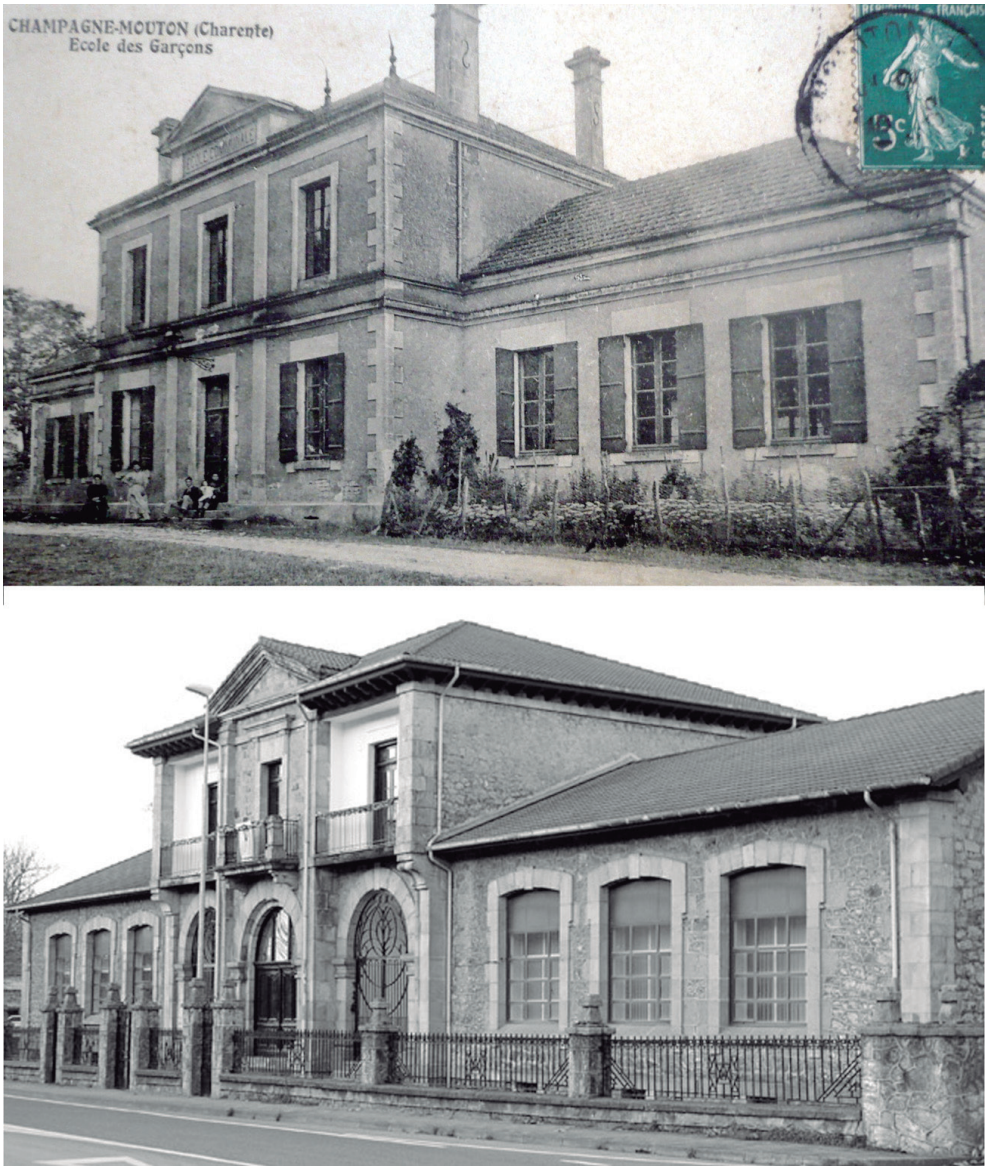


Figura 9. Arriba: Escuela de Champagne-Mouton (Francia). 1882-1885. Abajo: Escuela de Pámanes (Cantabria). 1906-1909. Arq.: Valentín Ramón Lavín Casalís.

En su libro de 1878, al referirse a las escuelas que su compañero Rodríguez Ayuso había proyectado recientemente en Cuenca, Repullés sostiene que aquel lo hizo basándose en el «*tipo adicional* de los proyectos

formados por la Escuela de Arquitectura».[34] Sin embargo, nos parece más bien que ambos esquemas son herederos de un tercero importado de Francia: la *mairie-école*, tan profusamente utilizada en el país vecino, especialmente a partir de la Tercera República. La variante española incorpora viviendas de maestros en lugar de locales municipales y pervivirá con buena salud en todo el ámbito nacional hasta bien entrado el siglo XX.[35] Su tipología es lineal, simétrica y tripartita, con un cuerpo central de dos plantas –la superior destinada a las viviendas– y alas laterales destinadas a clases. La relación de parentesco se percibe claramente si se confrontan ejemplares de escuela de uno y otro lado de los pirineos; por ejemplo, la escuela de Champagne-Mouton (Francia), construida entre 1882 y 1885, y la de Pámanes (Cantabria), entre 1906 y 1909 (figura 9).

La consideración del tipo adicional como prototipo germinal en la arquitectura escolar española posterior ha gozado de considerable predicamento entre los estudiosos de la materia. Llano Díaz, por ejemplo, afirma refiriéndose a Cantabria que el tipo adicional «inspiraría gran parte de las construcciones escolares más importantes a partir de los años 80 del XIX, difundiéndose por toda la región».[36] Dicho autor identifica numerosos edificios escolares cántabros basados en el tipo adicional que fueron proyectados por arquitectos de renombre tales como Alfredo de la Escalera, Valentín Ramón Lavín,[37] Joaquín Rucoba, Gonzalo Bringas o Emilio de la Torriente. Nos parece algo forzada la atribución de tal influjo a la sencilla planta de un edificio que no llegó a ser construido jamás. Y ello con mayor motivo si se tiene en cuenta que en las bibliotecas de nuestras Escuelas de Arquitectura abundaban las publicaciones extranjeras, plenas de vistosas ilustraciones de edificios escolares construidos según esquemas similares.

---

[34] Repullés, *Disposición, Construcción y Mueblaje,* 78.

[35] Anne-Marie Châtelet establece un parentesco similar entre la *mairie-école* francesa y las escuelas confesionales alemanas [Anne-Marie Châtelet, «Dialogue France-Allemagne sur l'architecture et la pédagogie», *Proyecto Progreso Arquitectura* 17 (2017): 16-27].

[36] Ángel Llano Díaz, «Notas sobre el espacio rural escolar en Cantabria (1850-1936)» [en línea], *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria (España)* [publicación seriada en línea] 1 (2009). http://revista.muesca.es/articulos/66-notas-sobre-el-espacio-rural-en-cantabria-1850-1936 (consultado el 26 de mayo de 2020).

[37] Entre las escuelas proyectadas por Valentín R. Lavín en Cantabria, que Llano Díaz estima basadas en el tipo adicional, está las de Pámanes, representada en la parte inferior de la figura 9 [Llano, «Notas sobre el espacio rural escolar en Cantabria», 12-3].

Los proyectos de Francisco Jareño

Francisco Jareño, Catedrático de la Escuela de Arquitectura de Madrid, no logró ser designado como su representante en el concurso de modelos de 1869. A pesar de ser muy superiores sus méritos a los del equipo elegido, se vio obligado a presentarse al certamen a título particular. Jareño afirma en la introducción de la *Memoria facultativa* que acompañaba sus proyectos que, «al observar cómo se atiende a este ramo en las naciones cultas»,[38] él mismo decidió emprender un estudio análogo sobre construcciones escolares, y que se hallaba precisamente realizando esa labor cuando se anunció la convocatoria del concurso. Más adelante, el autor manifiesta haber visitado la Exposición universal de París de 1867, deteniéndose especialmente en los avances en materia de organización escolar de países tales como Inglaterra, Francia, Bélgica, Sajonia, Baviera y Prusia. Ello le llevó a visitar personalmente, «para examinarlos de cerca en todas sus particularidades y detalles», los principales establecimientos escolares de Sajonia y Prusia por ser estos los que revestían, a su juicio, «el mayor grado de perfección». La organización y sistemas de enseñanza de estos dos países, así como la disposición de los edificios y mobiliario de sus escuelas, sirvieron de base a Jareño en la redacción de su trabajo.

La *Memoria* se divide en tres partes: la primera contiene algunas consideraciones sobre la organización de la enseñanza en Sajonia y Prusia; la segunda describe los edificios de escuela visitados en estos dos países; la tercera, basada en las dos anteriores, comprende los modelos presentados por Jareño al concurso.

De los diez proyectos presentados por Jareño al concurso, solo dos –los señalados con los números 8 y 10– fueron considerados como adoptables por la comisión evaluadora. El resto fueron desechados por no cumplir con las bases, en especial con la necesidad de incluir la biblioteca. Jareño era consciente de esto, y así lo menciona en su *Memoria facultativa*, pero justifica la presentación de la totalidad de los tipos por ser todos ellos muy recomendables para las pequeñas poblaciones por su economía:

> El Jurado, ateniéndose a las condiciones del concurso, admite únicamente los proyectos que las cumplen. En su rectitud no podía proceder de otro modo; pero es menester decir sin rebozo que

[38] Jareño, *Memoria facultativa*, 5-7.

> por aspirar a la perfección se renuncia a lo practicable y hacedero, a lo que se acomoda mejor a las circunstancias especiales de la mayoría de los pueblos de España, en cuyo caso se hallan los proyectos números 1 al 7 de esta Memoria, tanto por su coste como por las demás condiciones.[39]

No es posible consultar los planos de las escuelas proyectadas por Jareño.[40] En su libro, publicado un año después del fallo, se representa únicamente la planta de una clase aislada del resto del edificio en que se integra (figura 10). Dicha clase es como las de las escuelas de Colonia, que dio a conocer en la primera parte del texto. Sus dimensiones son las que más adelante se considerarán canónicas: 20 por 30 pies o, lo que es lo mismo, 6,28 por 9,42 metros. La organización de la clase es también la que en adelante será habitual para el tipo de enseñanza simultánea: dos filas de pupitres separadas de las paredes laterales por pasillos y entre ambas por un pasillo central cuyo eje coincide con la mesa del maestro. La iluminación es del tipo unilateral izquierda. En resumen, se trata de una clase adaptada a los últimos avances pedagógicos.

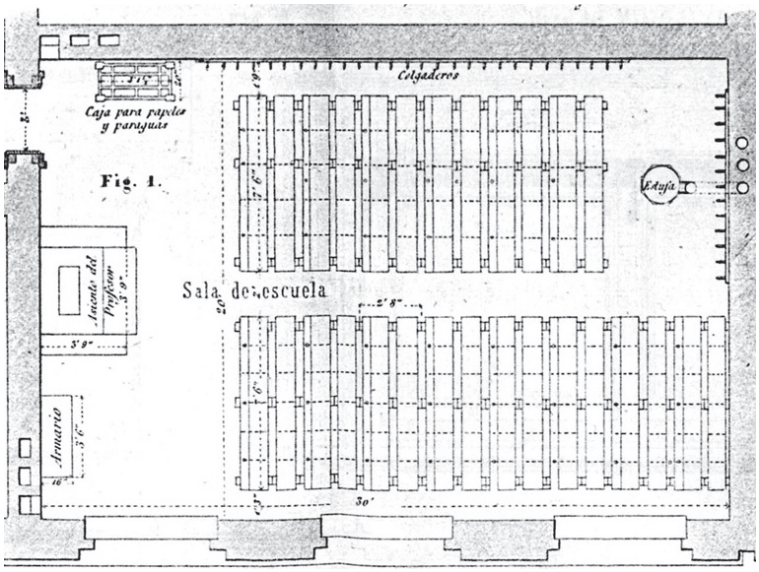


Figura 10. Sala de Escuela presentada al Concurso de 1869 [Jareño, *Memoria facultativa*, Lámina II].

[39] Jareño, *Memoria facultativa*, 83.

[40] Viñao, «Construcciones y edificios escolares», 499, nota 13.

De acuerdo con la descripción escrita, los modelos propuestos por Jareño iban del más sencillo posible –formado por la sala de clase y un pórtico abierto a ella adosado–, a los más complejos de dos pisos y espacios complementarios tales como la biblioteca o la vivienda del maestro. En alguno de los modelos se agrupan dos o más salas de clase, lo cual los hace idóneos para las grandes ciudades donde no se dispone de solares espaciosos. El modelo número 8, valga como ejemplo, consta de dos cuerpos bien diferenciados: el principal albergando cuatro espacios similares al descrito más arriba (figura 10), de los cuales dos son clases y los dos restantes biblioteca y gimnasio; el cuerpo secundario se destina a vivienda del maestro. A diferencia de lo que ocurre en los proyectos de la Escuela de Arquitectura, donde los usos se solapan, Jareño independiza totalmente las entradas de escuela y vivienda, si bien «el maestro puede comunicarse por el interior de sus habitaciones con las salas de escuela».[41]

La Comisión se sorprende del hecho de que en los proyectos 8 y 10 –los únicos aceptados– «el jardín esté comprendido dentro del perímetro general del edificio, y de que dos de sus lados sean cerramientos o medianerías con otros edificios contiguos».[42] Aunque se carezca de plantas generales, la clase de la figura 10 muestra en su ángulo inferior derecho el modo en que la fachada se prolonga más allá del edificio. Ello induce a pensar que la disposición de los modelos de Jareño, que la Comisión objetaba, debía ser similar a la que presentan los modelos franceses mostrados más arriba (figuras 2, 7 y 8), o a la de los modelos publicados por el ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes en 1908;[43] en resumen, modelos que por estar rodeados de tapias poseen un cierto carácter introvertido.

Francisco Jareño presentó también a concurso un proyecto adicional que, en su caso, comprendía dos escuelas a construir en la huerta de la Escuela Normal Central. Por no ser requerido en las Bases del concurso, dicho proyecto no fue tenido en consideración.[44] Algunos años después,

---

[41] Jareño, *Memoria facultativa*, 74.

[42] Documento no 4 [Viñao, «Construcciones y edificios escolares», 514].

[43] Elena de Ortueta Hilberath, «Los modelos de escuelas destinados a los centros de educación primaria pública avalados por el Negociado de Arquitectura Escolar del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes», *Norba: Revista de arte* 17 (1997): 165-92, 187-88.

[44] Documento nº 4 [Viñao, «Construcciones y edificios escolares», 517].

Jareño proyectó para este mismo lugar el edificio escolar denominado *Jardines de la Infancia*, que no era, evidentemente, el presentado al concurso de 1869 y que se estudiará más adelante.

Una aportación de gran interés de la *Memoria facultativa* fue la difusión que dio su autor a una escuela construida pocos años antes en la ciudad de Washington, que tendría –ya en el siglo XX– una curiosa secuela en nuestro país. Pero dejemos que sea el propio Jareño quien describa este edificio que tanto le fascinó (figura 11): «Tiene todo el carácter de las modernas construcciones alemanas. Su conjunto es bello y armonioso, rico en detalles y de una ejecución esmerada. Está construido con fábricas de ladrillo fino al descubierto, y su distribución es regular y simétrica para niños y niñas».[45] La tipología del edificio, compacta y simétrica, posee evidentes ventajas en orden a la economía de la construcción y a la facilidad del control, pero, por otro lado, es causa de la deficiente orientación de la mitad de las clases y de la iluminación unilateral derecha con que cuentan algunas de ellas. Repullés también mencionará en su libro estas escuelas de Washington (también sin citar la fuente). Las incluirá entre las escuelas extranjeras dignas de estudio, pero las descartará como modelo para las españolas, pues «sólo podrán ofrecernos algún detalle aprovechable, pero pocas veces o nunca un conjunto que satisfaga a nuestras necesidades».[46]

Aunque Jareño no aportaba más datos sobre la escuela en cuestión, una investigación reciente ha establecido que se trata de la Wallach School, proyectada por el arquitecto americano de origen alemán Adolf Cluss, inaugurada en la ciudad de Washington en 1864 y derribada en 1950.[47] Francisco Jareño, mientras preparaba su participación en el concurso de modelos de escuelas de 1869, tuvo conocimiento de la escuela Wallach mediante el artículo publicado ese mismo año en *Allgemeine Bauzeitung*,[48] e incluyó sus planos en la *Memoria facultativa*.

---

[45] Jareño, *Memoria facultativa*, 78-9.

[46] Repullés, *Disposición, Construcción y Mueblaje,* 84.

[47] Francisco Javier Rodríguez Méndez, «La huella de Adolf Cluss en la escuela graduada de Cartagena», *Foro de Educación* 12 (2014): 69-89.

[48] Adolf Kluss y J. W. Kammenhüber, «Schulgebäude zu Washington», *Allgemeine Bauzeitung mit Abbildungen* (1868-69): 34-35 y 186-188). Consultado el ejemplar conservado en la biblioteca de la Escuela de Arquitectura de Madrid, se constata que faltan en él las páginas 34 y 35 con las ilustraciones del artículo.

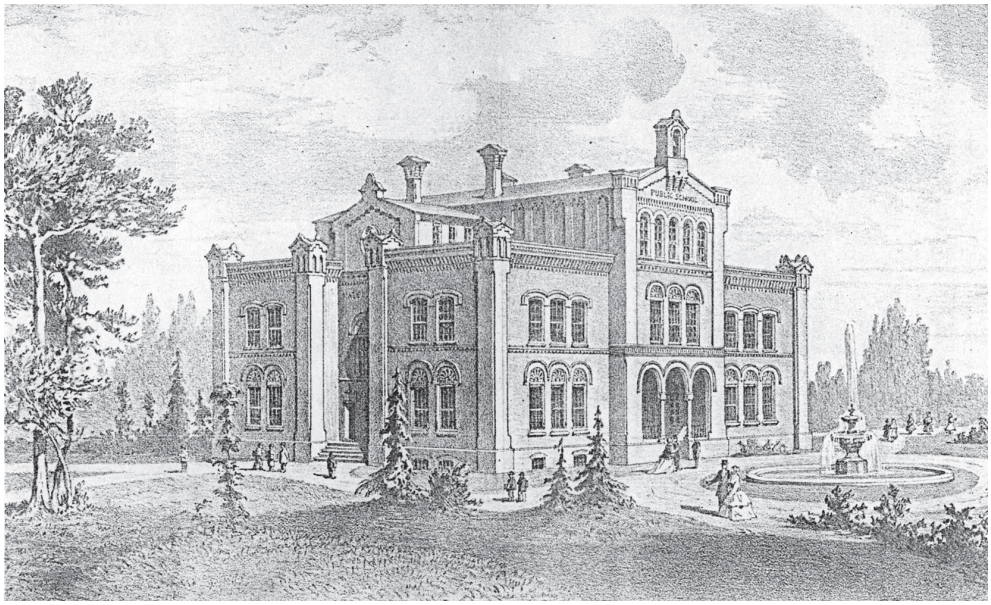


Figura 11. Edifico de Escuela en Washington [Jareño, *Memoria facultativa*, Lámina VI].

El edificio de la escuela graduada de Cartagena[49] –primera que en España se construyó específicamente para tal fin– tiene su origen en la Wallach School. El parentesco entre la escuela de Cartagena y una de Washington era conocido desde los tiempos de su gestación. Martínez Muñoz, quien sería su primer director junto con Félix Martí Alpera, había propuesto unos años antes de la construcción un edificio «diseñado a partir de una escuela de Washington».[50] Probablemente fue Martí Alpera, buen conocedor de la bibliografía sobre construcciones escolares, quien facilitó el modelo a copiar al arquitecto Tomás Rico mientras este proyectaba la escuela de Cartagena.

«Disposición, Construcción y Mueblaje…», de Repullés y Vargas

A diferencia de Jareño, quien en su libro se limitó a divulgar la memoria de los proyectos presentados a concurso un año antes, Repullés

[49] Véase: Félix Martí Alpera, *Por las escuelas de Europa* (Valencia: Imprenta Vives, 1904), 355-60.

[50] Antonio Viñao Frago, *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)* [Madrid: Akal, 1990], 17.

esperó casi diez para completar y dar a la prensa el suyo. El libro de Repullés, publicado en Madrid en 1878, era la segunda edición de su trabajo; la primera se había dado a conocer por entregas en trece números sucesivos de la revista *Anales de la Construcción y de la Industria*, a caballo entre los años 1877 y 1878.[51] En el libro se mostraban los planos presentados al concurso, acompañados de una, en principio, novedosa memoria de considerable extensión.

Para la redacción del libro se consultaron «los autores que más se han ocupado del asunto, aceptando opiniones de unos y otros según los casos».[52] A lo largo de la obra va Repullés desvelando los nombres de esos autores. Reconoce la influencia de Narjoux, de cuya obra sobre las escuelas de Francia e Inglaterra afirma «somos deudores en algunos datos».[53] Más que eso, sostenemos nosotros, lo que hizo en un gran porcentaje de la obra fue traducir sin citar la fuente.[54] Un análisis exhaustivo de los párrafos que Repullés dedica a los distintos elementos de la escuela (puertas, ventanas, piso, techos, muros, división de las clases, clases de dibujo, talleres, patios de recreo, etc.) demuestra que, en gran medida, la obra del arquitecto español es una traducción del libro de Narjoux sobre las escuelas francesas e inglesas, en la que ha introducido las modificaciones puntuales que le ha parecido conveniente. A modo de ejemplo, se confronta a continuación un texto de Repullés referido a los patios de recreo con su correspondiente fuente en el libro de Narjoux:

> Sobre si han de plantarse árboles en ellos [los patios de recreo] se ha discutido mucho, pero es claro que esto depende del clima y condiciones de cada país. En unas partes serán convenientes para evitar los rayos solares, y en otras habrá que proscribirlos como

---

[51] Enrique María Repullés y Vargas, «Nuevas escuelas de instrucción primaria en Cuenca», *Anales de la construcción y de la industria* II (1877): 88-90.
– «Edificios destinados a escuelas públicas de instrucción primaria». Anales de la construcción y de la industria II (1877): 212-5, 234-6, 246-9, 290-5, 310-3, 321-5, 340-2 y 358-1.
– «Edificios destinados a escuelas de instrucción primaria». Anales de la construcción y de la industria III (1878): 1-4, 21-6, 53-5, 86-9 y 145-7.

[52] Repullés, *Disposición, Construcción y Mueblaje,* V.

[53] Repullés, *Disposición, Construcción y Mueblaje,* 47.

[54] Véase un estudio pormenorizado de esta cuestión en: Francisco Javier Rodríguez Méndez, «Influencia francesa en la arquitectura escolar española», en *Francia en la educación de la España contemporánea (1808-2008)*, ed. José Mª Hernández (Salamanca: Universidad de Salamanca, 2011), 185-218.

> productores de humedad.= En Inglaterra se ha hecho cuestión muy importante la de los patios de las escuelas, siendo elemento indispensable del sistema de educación; por eso cuidan tanto de orientarlos al Sur o al Este, nunca al Norte u Oeste [...].[55]

> La question de savoir si la cour de récréation (préau découvert) d'une école doit rester nue ou être plantée d'arbres a souvent été débattue; c'est là une question de climat. Dans le Midi, en Provence par exemple, les arbres son non-seulement utiles, mais indispensables; dans le Nord, au contraire, ils peuvent être une cause d'humidité et, par suite, devenir nuisibles [...] Les Anglais attachent une très grande importance à la cour de récréation (*play ground*) de leurs écoles, à ses dimensions et ses dispositions; elle constitue pour eux un des éléments essentiels, nécessaires à la mise en pratique de leur système d'éducation et de leur mode d'enseignement. Une cour d'école anglaise ne doit être exposée au nord ou à l'ouest, mais doit être orientée au sud ou à l'est [...].[56]

No es esta la única fuente de la que es deudor –«en algunos datos»– Repullés, quien en algunos de sus párrafos parece haber tomado directamente textos de los arquitectos franceses Lequeux, sobre escuelas primarias, y Desiré Laverdant, sobre guarderías,[57] publicados todos ellos en la *Revue Générale de L'architecture*. De nuevo y a modo de ejemplo, se comparan ahora textos de Repullés y Lequeux glosando la escuela pública:

> Porque, en efecto, las escuelas públicas son, en unión de los cursos populares y gratuitos, entre los que comprendemos las explicaciones religiosas, los únicos lugares donde el hombre llega a conocer la divina esencia de su alma; y son también, después del templo y la casa paterna, el local más digno de respeto, donde el niño aprende a desarrollar su inteligencia y comprende todo lo que puede conseguir con el trabajo y la instrucción.= Deber es, pues, y muy sagrado para los encargados del gobierno de los pueblos, extender cuanto les sea dable la instrucción, como cimiento

[55] Repullés, *Disposición, Construcción y Mueblaje,* 11.

[56] Narjoux, *Les Écoles Publiques en France et en Angleterre*, 82-3.

[57] Desiré Laverdant, «Architecture communale. Crèches», *Revue Générale de l'Architecture et des travaux publics* (1851): 161-9.

> del buen progreso, de la verdadera civilización. Que siendo la ignorancia lepra del entendimiento y conduciéndole a un embrutecimiento vergonzoso, a cualquier precio ha de procurarse que desaparezca. Elévese algo el nivel inferior de los conocimientos humanos para acercarle más al superior; que a menores distancias, más fácilmente se entenderán los hombres.[58]

> Les écoles primaires communales sont, avec les cours publics et gratuit des villes, les seuls lieux où l'instruction soit donné aux pauvres; les écoles primaires sont, après l'église, où l'homme apprend à connaître la divine essence de son âme, et, je dois dire, après le toit paternel, malgré de tristes exceptions, le lieu le plus respectable où l'enfant apprend a développer son intelligence; [...] Le devoir du gouvernement, celui de l'autorité, est de reprendre cette instruction primaire sur tous les membres de la grande famille française, de les forcer même à recevoir cette instruction, comme dans certains temps on forçait à recevoir les secours de l'art pour les maladies du corps. L'ignorance absolue n'est-elle pas une lèpre de l'intelligence? Ne conduit-elle pas à un abrutissement honteux pour l'humanité? Il faut donc à tout prix que cette lèpre disparaisse; il faut élever le niveau inférieur des connaissances humaines en France; cela le rapprochera du niveau supérieur, et la distance étant mois grande, les hommes seront plus près de s'entendre.[59]

Entre las escuelas extranjeras que podrían adoptarse como modelos a imitar en España destaca Repullés las francesas, y propone seis ejemplos concretos: «los grupos escolares de las calles Alesia, Barbanegra [sic], Curial y Laugier (París); la escuela de Batignolles-Monceaux (Sena); la rural de Sully, la Tour [sic]».[60] Es interesante constatar que, de las seis, cinco aparecen citadas consecutivamente en el libro de Narjoux sobre Francia e Inglaterra –los grupos escolares de París y la escuela rural de Sully-la-Tour[61]–; mientras que la de Batignolles-Monceaux

[58] Repullés, *Disposición, Construcción y Mueblaje,* 2.

[59] Lequeux, «Édifices pour l'Instruction Publique. Écoles Primaires», 259.

[60] Repullés, *Disposición, Construcción y Mueblaje,* 82.

[61] Narjoux, *Les Écoles Publiques en France et en Angleterre*, 179, 182, 184, 187 y 191.

procede de uno de los artículos de Lequeux que Repullés utilizó en la confección de su libro.[62] En lo referente a las escuelas inglesas, se limita el autor español a traducir lo que dice Narjoux de ellas y a reproducir los mismos modelos: las escuelas londinenses de West Ferry Road –ejemplo del sistema inglés de enseñanza–, de Johnson Street –ejemplo del sistema prusiano– y la de Wornington Road.[63]

UNA *ESCUELA MODELO* PARA MADRID[64]

En octubre de 1869, año pródigo en este tipo de certámenes, el Ayuntamiento de Madrid convocó un concurso de proyectos para construir una *Escuela Modelo* en el solar del antiguo Convento de las Maravillas. Pero lo hizo con un plazo muy exiguo, por lo que muy pocos fueron los arquitectos presentados. Los proyectos premiados fueron, en primer lugar el de Emilio Rodríguez Ayuso, a quien correspondió el encargo facultativo, y en segundo el de Enrique Repullés y Vargas, distinguido con un accésit honorífico.[65] El edificio, concluido en 1885 tras muchas vicisitudes en su construcción, fue en su día el centro de enseñanza más moderno del país, dotado con material pedagógico de vanguardia adquirido en Suiza y Bélgica.

El Ayuntamiento de Madrid había establecido con anterioridad al concurso unas instrucciones para la redacción de los proyectos en las que se detallaban de forma exhaustiva las características y programa que el edificio había de cumplir.[66] Según lo dispuesto en ellas, la escuela debía destinarse a la instrucción primaria y contar con cuatro clases: una para párvulos, otra para niñas y dos para niños, estas últimas contiguas y con posibilidad de unirse. Cada una de las clases debía ser capaz

[62] Lequeux, «Édifices pour l'Instruction Publique. Écoles Primaires Communales», 18-28.

[63] Repullés, *Disposición, Construcción y Mueblaje,* 82-3 y Narjoux, *Les Écoles Publiques en France et en Angleterre*, 231-8.

[64] Véanse: Repullés, *Disposición, Construcción y Mueblaje,* 76-78, Burgos, *La arquitectura del aula*, 19-22 y Rodríguez, *Arquitectura escolar*, 160-5.

[65] De nuevo encontramos a Rodríguez Ayuso y Repullés participando en un concurso de proyectos, aunque ahora por separado. Verdaderamente, fue un año prolífico para ambos este de 1869, aunque Repullés habrá de esperar hasta 1902 para poder ver en pie un edificio escolar proyectado por él, las escuelas *Alfonso XII* de Madrid [Pozo, *Urbanismo y educación*, 134-5] y [Rodríguez, *Arquitectura escolar*, 198-204].

[66] Repullés, *Disposición, Construcción y Mueblaje*, 98-100.

para setenta u ochenta alumnos. Los accesos debían ser independientes para cada sexo, pudiendo servir el de niñas para los párvulos.

Partiendo de estos condicionantes, los dos arquitectos llegaron a esquemas en planta bastante similares: en ambos casos se trata de edificios compactos con patio interior, ajustados a las alineaciones que marcan la calle Daoiz y Velarde y la plaza del Dos de Mayo. Los dos proyectos, sin embargo, adolecen del defecto ya comentado antes en relación con la escuela de Washington: la simetría llevada al extremo conduce a asignar orientaciones diferentes para las clases.

Tras un primer análisis comparativo de las dos soluciones, se aprecia que Repullés quiso cumplir más rigurosamente que Rodríguez Ayuso las imposiciones de las bases, y esto en detrimento de una mayor claridad y limpieza de su propuesta y a costa de una mayor ocupación del solar. El proyecto ganador (figura 12), en cambio, responde a un esquema más claro, organizado en torno a un eje de simetría paralelo a la calle Daoiz y Velarde y compuesto de tres bandas: las laterales con clases y despachos, y la central organizando las circulaciones en torno al patio.

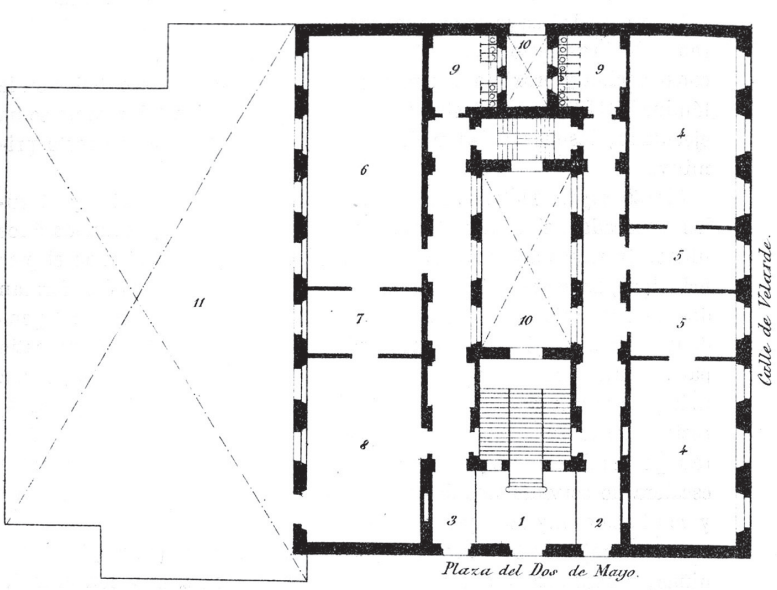


Figura 12. Proyecto para la *Escuela Modelo* de Madrid. Planta baja. Arq.: Rodríguez Ayuso [Repullés, *Disposición, Construcción y Mueblaje*, Lámina VIII].

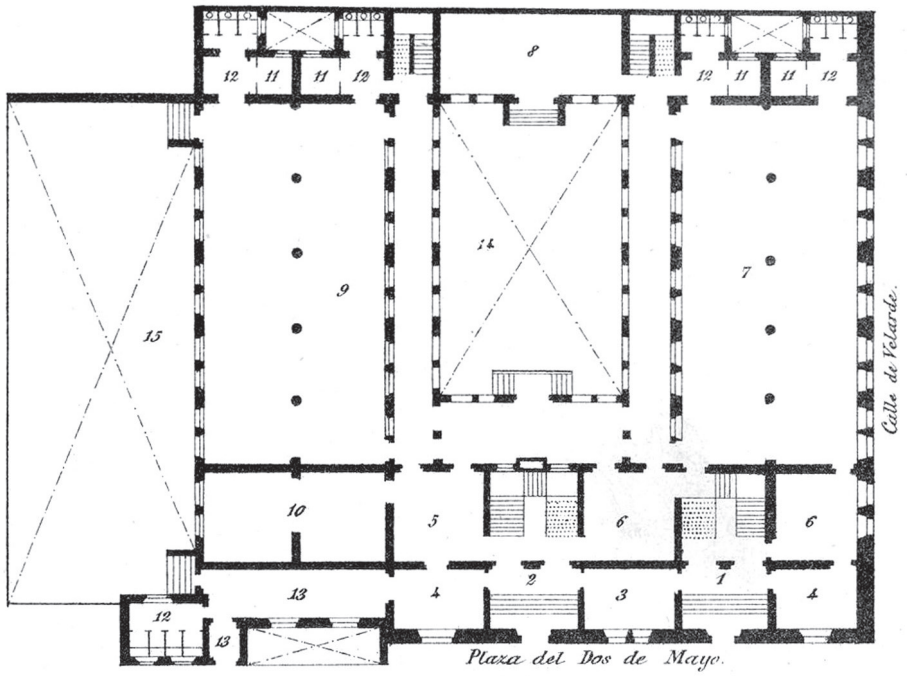


Figura 13. Proyecto para la *Escuela Modelo* de Madrid. Planta baja. Arq.: E.M. Repullés [Repullés, *Disposición, Construcción y Mueblaje*, Lámina IX].

Pero, por encima de todo lo dicho, la diferencia más notable entre las dos propuestas estriba en la concepción de la clase. En el proyecto de Repullés (figura 13) la clase –un espacio de 9 x 20 metros que, debido a la excesiva anchura, está dividido en dos por una hilera de columnas de fundición– sigue anclada en el modelo de clase masiva fundamentada en el sistema mutuo de enseñanza. En cambio, su amigo y compañero Rodríguez Ayuso opta por una clase de dimensiones más reducidas e iluminación unilateral, más acorde con el nuevo rumbo de la pedagogía.

El actual CEIP *Pi i Margall* es el resultado de la profunda reforma que en 1933 Bernardo Giner de los Ríos llevó a cabo en la *Escuela Modelo*. La reforma consistió, en primer lugar, en convertir la tercera planta –inicialmente destinada a viviendas– en una planta más al servicio del grupo escolar, y, en segundo, en dotarlo de una imagen más acorde con los tiempos:

> Aparte de todas las demoliciones [...], diremos aquí que también será rasada la cantería que forma los abultados decorativos de las fachadas, como son las jambas de los huecos, crestería de coronación de la casa, escudos e impostas, con objeto de obtener las fachadas desprovistas de ornamentación, [...], para lo cual además se hará un picado de todos ellos para poder ser después enfoscados y revocados a la tirolesa.[67]

La cubierta primitiva fue sustituida por una terraza plana con objeto de ampliar la superficie destinada a juego de los niños, decisión que, probablemente, llevó a Giner a actuar drásticamente sobre la imagen del edificio. Actualmente solo es posible encontrar la huella de Rodríguez Ayuso en la escalera principal. A juicio de Pedro Navascués, «su estilo no tenía nada de neomudéjar, acercándose más bien a un neogriego típico, con una forma muy característica de rematar los huecos con dinteles en piedra que acusan lo que podríamos llamar antefijas, dos en los extremos vistas de perfil y una central de frente».[68]

LAS ESCUELAS DE DON LUCAS AGUIRRE EN CUENCA Y MADRID[69]

Lucas Aguirre y Juárez, hombre de talante liberal y progresista, había nacido en Cuenca en 1800 en el seno de una familia dedicada a los negocios y perteneciente a la alta burguesía local. En 1860 se trasladó a Madrid, donde pasó sus últimos años comprometido con la educación de los sectores más desfavorecidos. El filántropo Aguirre dispuso que a su muerte fueran liquidadas todas sus propiedades y, con el producto de las mismas, se fundaran escuelas en tres enclaves concretos relacionados con su historia personal. La primera de ellas, de 1868 y única establecida en vida de Aguirre, fue la escuela de Siones de Mena, pequeña localidad burgalesa donde había nacido su padre. Tras su fallecimiento en 1873, vinieron las de Cuenca, donde él mismo había nacido, y Madrid, que tan

---

[67] Bernardo Giner de los Ríos, *Proyecto de reforma y ampliación del Grupo Escolar Pi y Margall (Madrid)*, julio de 1933, Archivo General de la Administración, Educación, caja 32/552. Tomado de: Rodríguez, *Arquitectura escolar*, 162.

[68] Pedro Navascués Palacio, *Arquitectura y arquitectos madrileños del siglo XIX* (Madrid: Instituto de Estudios Madrileños, 1973), 228. Tomado de: Rodríguez, *Arquitectura escolar*, 163.

[69] Véanse: Repullés, *Disposición, Construcción y Mueblaje,* 78-9; Burgos, *La arquitectura del aula*, 30-2 y Rodríguez, *Arquitectura escolar*, 165-72.

bien le acogió en sus últimos años. Con el capital sobrante se crearía un legado cuya renta había de destinarse al sostenimiento de las escuelas.

Trece años transcurrieron desde la muerte de Don Lucas hasta la materialización de las escuelas. La primera en ser inaugurada fue la de Madrid, el 18 de octubre de 1886. Su emplazamiento en la calle de Alcalá, junto al parque del Retiro, no era caprichoso: se había escogido deliberadamente para que –al decir de Rodolfo Llopis– cuantos fueran a los toros, tanto al ir como al volver, tuvieran que toparse forzosamente «con un soberbio edificio que les hable de cultura y les reproche sus bárbaras aficiones...».[70] La nueva plaza de toros de Madrid, edificio que se tiene como iniciador de la corriente arquitectónica neomudéjar (la misma de las *Escuelas Aguirre* madrileñas), había sido inaugurada en 1874 según proyecto de Rodríguez Ayuso y Álvarez Capra. Quizás ello contribuyó a la designación del primero de los arquitectos citados, quien se hallaba inmerso en ese momento en la construcción de la *Escuela Modelo*, para proyectar las *Escuelas Aguirre*.

Las *Escuelas Aguirre* de Cuenca

Las escuelas de Cuenca fueron inauguradas igualmente en 1886, sin embargo habían sido proyectadas con anterioridad a las de Madrid, como prueba su inclusión en el libro de Repullés. Aunque habitualmente se las denomine en plural, se trata de un único edificio con dos clases, una para cada sexo, totalmente independientes (figura 14). Tal como fue proyectado,[71] el edificio consta de un cuerpo central de dos pisos y dos laterales de uno solo con las clases; el cuerpo central se interna en el solar bastante más que los laterales, dedicándose en planta baja a galerías y en la principal a viviendas de los maestros.

Las dos escuelas son completamente simétricas y constan de un vestíbulo al que se une una pequeña sala de espera. Una puerta comunica el vestíbulo con la clase y otra con la *galería cubierta* –de 24 m de longitud

[70] Rodolfo Llopis Ferrándiz, *Las ideas de Don Lucas Aguirre* (Cuenca: Ruiz de Lara, 1924), 25. La plaza de Toros proyectada por Rodríguez Ayuso y Álvarez Capra fue sustituida en 1934 por la actual de *Las Ventas*. En el solar que ocupaba la primera se alza hoy el Palacio de los Deportes de la Comunidad de Madrid, distante apenas un kilómetro de las *Escuelas Aguirre*.

[71] El edificio construido, actualmente *Centro Cultural Aguirre*, no se ajusta exactamente al proyecto de Rodríguez Ayuso. La longitud de la clase izquierda se redujo considerablemente, y no existen las galerías cubiertas, que, si se construyeron, han sido demolidas.

por 5,50 de anchura (figura 14, nº 8 y 8')–, cuyos primeros cinco metros penetran en el pabellón central. Este primer tramo de galería está en comunicación directa con lavabo y guardarropa, y también con la clase. Los retretes se disponen en la forma clásica, es decir, como pequeños apéndices junto a la mesa del profesor para su mejor control por este.

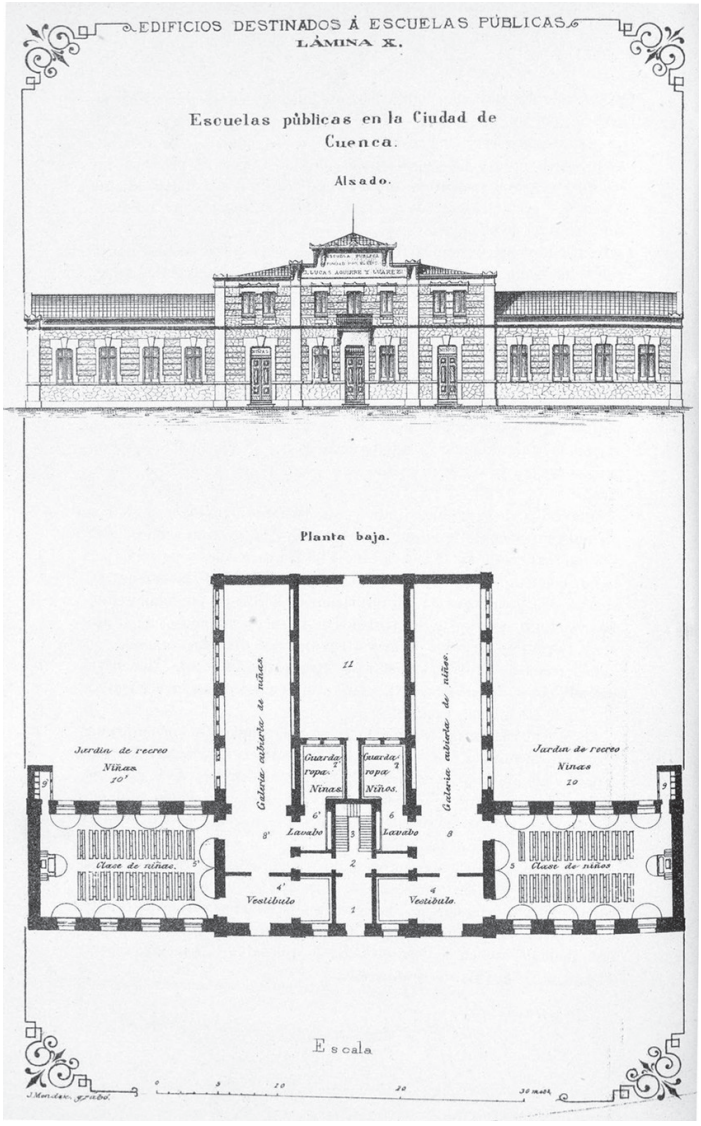


Figura 14. *Escuelas Aguirre* de Cuenca. Planta baja. Arq.: Rodríguez Ayuso [Repullés, *Disposición, Construcción y Mueblaje*, Lámina X].

Entre las galerías cubiertas se inscribe un espacio rectangular (figura 14, nº 11) que en proyecto carece de cubierta pero que, con el tiempo, podría llegar a cubrirse para alojar un gimnasio, en cuyo caso recibiría luz, bien cenitalmente, bien por el muro testero.[72] Es este un ámbito muy interesante que anticipa la solución más compleja empleada en las *Escuelas Aguirre* de Madrid.

Cada una de las clases, de 9 x 15 m, es capaz para 100 alumnos y recibe luz bilateral, no por los testeros, como ocurría en el tipo adicional. La disposición del mobiliario da a entender que el sistema de enseñanza para el que está diseñada la clase sigue siendo el de las secciones reunidas en torno a semicírculos adosados a las paredes, sistema que obliga a elevar la altura del antepecho de los huecos a dos metros sobre el piso de la clase.

Según Repullés, el proyecto de Rodríguez Ayuso para Cuenca se basaba en el «tipo adicional» de los proyectados por la Escuela de Arquitectura (figura 6).[73] Cuando más arriba nos referíamos a esta misma afirmación, expresamos nuestro parecer de que más bien ambos esquemas procedían de uno importado de Francia: la *mairie-école*, y, entre los posibles modelos en que el tipo adicional pudo basarse, proponíamos la escuela del barrio de Petit-Monrouge (París) como más probable. Si se comparan las plantas de las escuelas conquense y parisina (figuras 8 y 14), se llega a la conclusión de que el parecido entre ambas es en este caso mayor: la escuela de Cuenca podría considerarse como una evolución de la de Petit-Monrouge en la que el jardín delantero ha sido ocupado con los vestíbulos y la prolongación de los *préaux couverts* (en Cuenca, galerías cubiertas), tal como Vacquer recomendaba respecto a la de París.[74]

Es posible encontrar reminiscencias de las *Escuelas Aguirre* de Cuenca, tan difundidas gracias al libro de Repullés, en otras escuelas posteriores. Este es el caso de las escuelas de San Miguel en Palencia, actual CEIP *Jorge Manrique*, proyectadas en 1886 por el arquitecto municipal Cándido Germán. Si se prescinde de las clases de párvulos añadidas y de la adaptación de las restantes a la enseñanza simultánea, el parecido entre ambas es notable.[75]

---

[72] Repullés, *Disposición, Construcción y Mueblaje,* 79.

[73] Repullés, *Disposición, Construcción y Mueblaje*, 78-9.

[74] Vacquer, *Bâtiments scolaires récemment construits*, 11.

[75] Véase en: Lourdes Espinilla y José Luis González, «Génesis de la primera "Escuela de Párvulos" en Palencia capital (1857-1910). La Insigne figura de D. Vicente Inclán», *Tabanque* 20 (2006-2007): 137-66, 142.

Las *Escuelas Aguirre* de Madrid

La planta del edificio se compone de tres pabellones en U que delimitan un espacio rectangular, a su vez dividido en dos por una cuarta crujía situada sobre el eje de simetría del conjunto (figura 15). De las tres crujías exteriores, las dos laterales se destinan a albergar las aulas en planta baja y las viviendas en la superior. La central alberga los accesos y despachos en la baja y el salón de juntas y la biblioteca en la primera. La cuarta crujía, la central, se manifiesta en fachada por una alta torre –verdadero hito urbano– y reúne la escalera, un patio de luces y los servicios higiénicos. El resto de la planta baja se ocupa con dos espacios cubiertos a tres aguas que dan acceso a las clases y que, por su gran dimensión, podrían servir como gimnasios. De nuevo se perciben aquí las señas distintivas de Rodríguez Ayuso, que lo distinguían claramente de Repullés en la *Escuela Modelo*: el orden inmaculado de la planta y la coherencia entre interior y exterior.

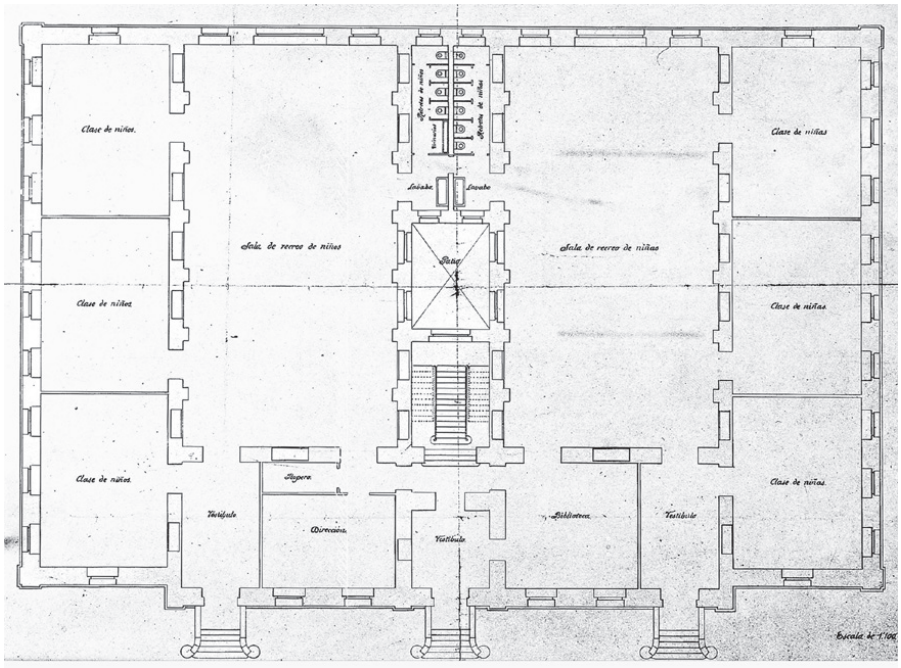


Figura 15. *Escuelas Aguirre* de Madrid. Planta baja. Arq.: Rodríguez Ayuso [Archivo de Villa de Madrid: 16-281-21].

Las *Escuelas Aguirre* de Cuenca y de Madrid fueron proyectadas por Rodríguez Ayuso más o menos simultáneamente y responden a unos criterios muy similares. De la comparación de sus plantas se concluye que las de Madrid parecen ser el resultado de replegar sobre el cuerpo central, a causa de la estrechez del solar, las alas que en Cuenca estaban extendidas. Lo que en Cuenca era galería cubierta y abierta al patio, pasa a ser en Madrid un espacio cerrado e iluminado cenitalmente y por uno de sus testeros. Dicho de otro modo, Ayuso quiso poner en práctica en Madrid esa dependencia que en Cuenca quedó en simple ensayo y que era el espacio comprendido entre las dos galerías, del que Repullés decía que podía cubrirse en un futuro y utilizarse como gimnasio (figura 14, nº 11).

Ahora bien, ¿por qué las clases son diferentes en uno y otro caso? En Cuenca, la clase tiene un ancho de nueve metros, mientras que aquí –al igual que en la *Escuela Modelo*– la anchura no llega a siete metros. Lo que tienen de común estos dos últimos casos es que el número de plantas superior a uno. En Cuenca el ancho de nueve metros se cubre mediante cerchas y sin necesidad de columnas intermedias. Al no tener esa posibilidad en las plantas bajas de los otros dos casos madrileños, es necesario reducir la anchura si se quiere prescindir de las columnas intermedias. Rodríguez Ayuso se encontró en una tesitura similar a la de los arquitectos franceses de aquel tiempo, que para eliminar las columnas en las clases tuvieron que reducir las luces a cubrir. Tal como señala Châtelet, la solución de un problema estructural obligó a modificar la capacidad del aula y, como consecuencia de ello, su concepto.[76]

La procedencia del patio cubierto empleado por Rodríguez Ayuso en Madrid, espacio bastante atípico en la arquitectura escolar española, es explicable como influjo de La *Escuela Modelo* de Bruselas, muy conocida en toda Europa desde su exhibición en la Exposición Universal de 1878.[77] La escuela parisina de la calle Keller, proyectada por Durand-Billion en 1844 y considerada un precedente de la *Escuela*

[76] Anne-Marie Châtelet, «L'école prend forme», en *Paris à l'école, qui a eu cette idée folle…*, ed. A. M. Châtelet (París: éditions du Pavillon de l'Arsenal, 1993), 78-89, 85.

[77] Francisco Javier Rodríguez Méndez, «Ecos en España de la *Escuela Modelo* de Bruselas», en *Influencias belgas en la educación española e iberoamericana*, ed. José Mª Hernández (Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2019), 291-302.

Modelo de Bruselas,[78] pudo también haber influido en Rodríguez Ayuso, bien a través de la *Revue Générale de l'Architecture*,[79] o del libro de Vacquer que hemos citado anteriormente como posible fuente de Rodríguez Ayuso y Repullés.[80]

LOS JARDINES DE LA INFANCIA DE MADRID[81]

Las primeras noticias sobre los jardines de infancia se difundieron en España a partir de la mitad del siglo XIX. Aunque las primeras experiencias prácticas del método *Froebel*, tanto en Madrid como en Barcelona, datan de esta fecha, los jardines de infancia –o *Kindergarten*– propiamente dichos no se introdujeron verdaderamente hasta la creación en Madrid, por el Ministerio de Fomento, del primer jardín de infancia español basado en el sistema *Froebel*, a construir en un solar situado en la calle Daoiz y Velarde, entre la Escuela Normal Central de Maestros y la *Escuela Modelo*.[82]

El arquitecto autor del proyecto y director de las obras fue Francisco Jareño, de quien ya se ha hablado con motivo de su concurrencia al concurso de modelos de escuelas públicas de 1869. El proyecto de Jareño se ajustaba notablemente al modelo de jardín de infancia propuesto por Fiedrich Froebel, que, en resumen y de acuerdo con las descripciones que de él se han divulgado, debía estar fuertemente conectado con el entorno natural y contar con una gradación de espacios: «cerrados, abiertos y de transición».[83] Repullés y Vargas también prestó atención a este tipo de establecimiento escolar, al que dedicó

---

[78] Françoise Jurion-de Waha, «L'école en beauté, un exemple d'architecture pour l'enfant», *Cahiers Bruxellois* 1, XLVII (2015): 194-243, 206 y 218. La autora sitúa a la escuela de la calle Keller en la calle Charonne, pero se está refiriendo a la misma escuela proyectada por Durand-Billion.

[79] Joseph Uchard, «Écoles communales de la ville de Paris», *Revue Générale de l'Architecture et des travaux publics* (1862): 9-14.

[80] Vacquer, *Bâtiments scolaires récemment construits*, 13-14 y láminas 11-15. Véanse las notas 22, 33 y 74.

[81] Véanse: Purificación Lahoz, «El modelo Fröebeliano de espacio-escuela. Su introducción en España», *Historia de la educación* 10 (1991): 107-133., Burgos, *La arquitectura del aula*, 22-24 y Rodríguez, *Arquitectura escolar*, 173-78.

[82] Lahoz, «El modelo Fröebeliano de espacio-escuela», 125.

[83] Lahoz, «El modelo Fröebeliano de espacio-escuela», 110.

todo un epígrafe de su libro.[84] De acuerdo con su descripción, la escuela froebeliana debía constar de cuatro clases donde agrupar a los niños según su grado de instrucción, clases que debían estar precedidas de un vestíbulo con guardarropa, despacho, locutorio y pequeña cocina-comedor. Junto con las dependencias básicas, Repullés menciona «un gran salón» –el gimnasio intelectual– que habría de servir para recreo y juegos en los días de mal tiempo. En la planta alta debían disponerse las viviendas para el conserje y el maestro. Por último, complemento indispensable del jardín de infancia, debían ser el «patio cerrado y espacioso» –dotado de abundante arbolado y casetas para los aseos y para guardar útiles y animales– y el jardín, dividido en las pequeñas parcelas para trabajo individual y las más grandes para trabajo común.

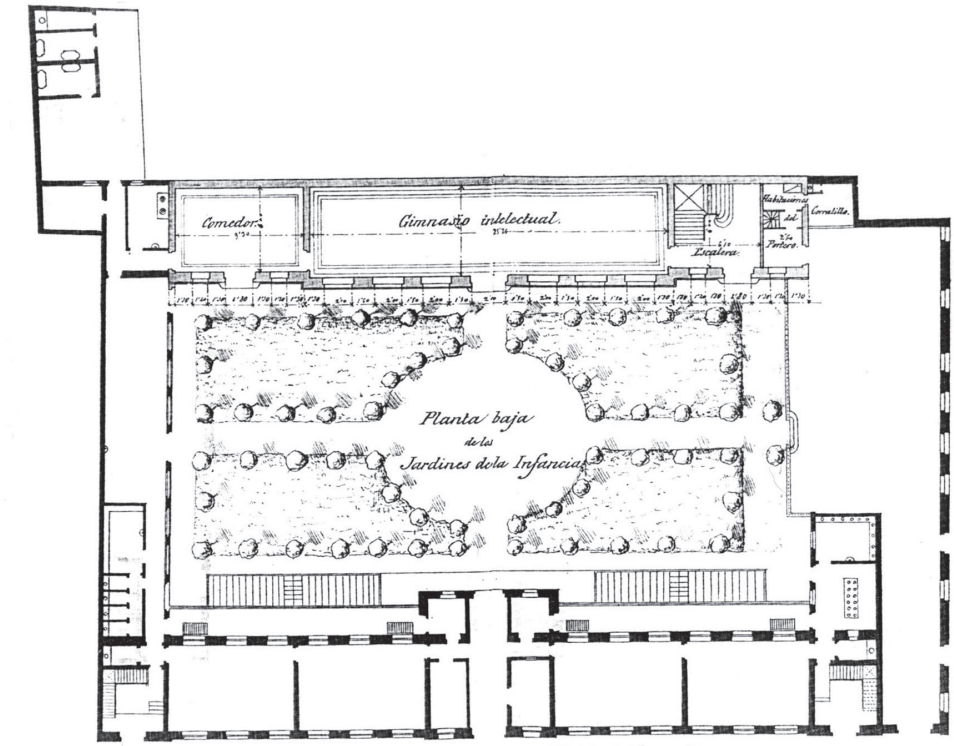


Figura 16. Planta baja de la escuela Jardines de la Infancia de Madrid. Arq.: Francisco Jareño [Archivo General de la Administración, Educación, Caja 32/8101].

[84] Repullés, *Disposición, Construcción y Mueblaje*, 32-5.

El jardín de infancia madrileño fue comenzado en 1877 y se componía de varios pabellones adosados a los lados de la parcela rectangular que encerraban en su interior un extenso jardín (figura 16). La entrada se producía por la calle Daoíz y Velarde atravesando el pabellón principal, de dos plantas y una sola crujía, alineado a esta calle. Enfrente se situaba otro pabellón de una sola planta conteniendo el gimnasio y el comedor. Los dos pabellones estaban comunicados por una galería cubierta adosada al lindero oriental.[85]

El pabellón principal tenía una composición absolutamente simétrica. La entrada a la escuela se producía por el eje a través de un vestíbulo. En torno a él, y separadas entre sí por los pasos a las clases, se disponían cuatro dependencias destinadas a despachos y guardarropas. El cuerpo central así constituido se manifestaba en fachada por un pequeño saliente y estaba rematado superiormente por un frontón de estilo neogriego. Las clases se situaban, agrupadas de dos en dos, a ambos lados del cuerpo central; a falta de una segunda crujía, para llegar desde el vestíbulo a la más alejada era necesario atravesar la primera. Completaban la planta baja de este pabellón principal las entradas a las viviendas de la planta superior, con sus correspondientes escaleras. Los aseos, sobresalientes a ambos lados y en prolongación de los portales de las viviendas, tenían su acceso únicamente desde del patio.

El pabellón situado al otro lado del jardín se adosaba al lado meridional de la parcela y consistía en una sencilla construcción de planta baja y una sola crujía con cubierta a un agua. Albergaba la cantina escolar –comedor y cocina–, el «gimnasio intelectual» y la vivienda del jardinero. El gimnasio ocupaba la posición central y su entrada estaba situada sobre el eje de simetría. El trazado del jardín, consistente en cuatro parterres separados de los pabellones perimetrales y entre sí por dos caminos perpendiculares y un óvalo central, reforzaba la axialidad de la planta. Las restantes construcciones se reducían a la galería oriental de comunicación entre los dos pabellones y unos pequeños cobertizos para gallinero y baños al otro lado.

---

[85] De los espacios integrantes de un jardín de infancia enumerados por Repullés [*Disposición, Construcción y Mueblaje*, 34-5], el único que se echa en falta aquí es el destinado a huertos para trabajo individual y comunitario, del que Jareño hubo de prescindir a causa de la insuficiente extensión del solar.

Las clases eran muy parecidas a las que el arquitecto propuso como idóneas en el concurso de 1869 y cuyas características aparecen reflejadas en la figura 10. Las dimensiones son las mismas en los dos casos: 20 por 30 pies (6 por 9 metros). La modulación de las ventanas es también la misma (tres por clase), pero en la escuela que nos ocupa Jareño optó por abrir huecos a calle y patio, contraviniendo lo dicho en su memoria respecto a la conveniencia de la iluminación unilateral. Para evitar distracciones de los niños, elevó los vierteaguas a dos metros del suelo, incumpliendo con ello otro de sus planteamientos.

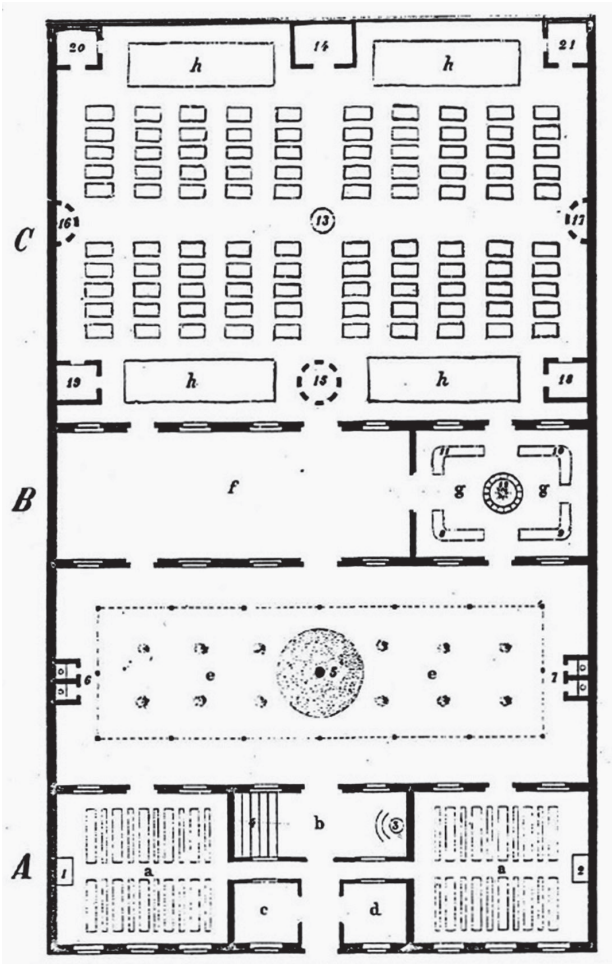


Figura 17. Jardín de infancia diseñado por Pedro de Alcántara García, según el modelo de Froebel [Lahoz, «El modelo Fröebeliano de espacio-escuela», 112].

Si se compara la planta de los Jardines de la Infancia madrileños con una escuela ideal organizada bajo los principios froebelianos, por ejemplo la diseñada por el pedagogo español Pedro de Alcántara García,[86] la conclusión a que se llega es que el proyecto de Jareño se ajusta notablemente a ella (figura 17). Al igual que el modelo del pedagogo, la planta de Jareño se compone de un pabellón principal de una sola crujía, simétrico y con iluminación bilateral, con la entrada y el vestíbulo situados sobre el eje. En los dos casos el gimnasio, situado en el pabellón posterior, paralelo al principal, ocupa una superficie igual a la suma de la de las aulas. Tanto en uno como en otro caso, entre los dos pabellones se extiende el patio de juego con árboles y parterre circular central.

La importancia de este centro escolar como inspirador de la arquitectura escolar española deriva más bien de la pedagogía froebeliana que allí se llevó a cabo que de sus características espaciales. Es posible, no obstante, encontrar reminiscencias de ellas en las *Escuelas Froebel* de Pontevedra, proyectadas en 1912 por Antonio Flórez, que no podrían entenderse si no es desde la perspectiva del edificio concebido por Francisco Jareño cuarenta años antes.[87]

CONCLUSIONES

A pesar de haber sido distinguidos con el máximo galardón en el Concurso de modelos para escuelas públicas convocado en 1869, los proyectos de la Escuela de Arquitectura se basan en modelos difícilmente aplicables en nuestro país. El primer tipo responde a una tipología ensayada en Francia desde hacía tiempo, pero que en la fecha del concurso estaba prácticamente en desuso. El tercer tipo es sin duda el más deficiente a causa de la exagerada desproporción entre anchura y longitud del aula. El tipo adicional, pequeño grupo escolar con dos clases independientes y viviendas para los maestros, es el más aceptable de los cuatro propuestos por la Escuela de Arquitectura; y quizás por esa razón, se le ha venido atribuyendo el carácter de modelo en que se basan

[86] Lahoz, «El modelo Fröebeliano de espacio-escuela», 112.

[87] Francisco Javier Rodríguez Méndez, «Influencias alemanas en la arquitectura escolar española», en *La pedagogía alemana en España e Iberoamérica (1810-2010)*, ed. José Mª Hernández (Valladolid: Castilla Ediciones, 2011), 194-224.

las tan abundantes escuelas de cuerpo central de dos plantas y alas laterales destinadas a clases. Sin embargo, es necesario tener en cuenta una raíz común proveniente de Francia: la *marie-école*.

Los proyectos de Repullés y Rodríguez Ayuso tuvieron poca o nula aplicación práctica a causa, por un lado, del excesivo coste de dichos modelos y, por otro, de la penuria económica de los ayuntamientos, responsables de su construcción. Es indudable que el conocimiento y la experiencia de Francisco Jareño eran muy superiores a los reunidos por los ganadores del concurso, arquitectos recién titulados a la sazón. La adopción como preferentes de los proyectos de Jareño habría comportado unas consecuencias muy diferentes y un ahorro considerable en el plazo para comenzar a vislumbrar una solución al grave problema de la escolarización de la infancia.

El concurso de proyectos para *Escuela Modelo* de Madrid, también de 1869, reunió de nuevo a Repullés y Rodríguez Ayuso, pero esta vez como competidores. El ganador fue Rodríguez Ayuso, cuyo proyecto, aunque menos escrupuloso en el cumplimiento de las bases, respondía a un esquema más claro que el de Repullés. La concepción de la clase de este último sigue anclada en el modelo de clase masiva, en cambio, Rodríguez Ayuso opta por una clase de dimensiones más reducidas e iluminación unilateral.

El encargo de las *Escuelas Aguirre* de Cuenca y Madrid recayó en Rodríguez Ayuso en 1873 como consecuencia de sus éxitos anteriores. Ambas escuelas responden a unos criterios muy similares, con un diseño más compacto las de Madrid y englobando dos patios cubiertos, espacio importado y bastante atípico en las escuelas españolas. Las clases de Cuenca y Madrid difieren en su concepto: frente a las de Cuenca, de gran tamaño y adaptadas a la enseñanza mixta, las de Madrid son similares a las que empleó en la *Escuela-modelo*.

El primer jardín de infancia español fue comenzado en Madrid en 1877, según proyecto de Francisco Jareño, se componía de varios pabellones adosados a los lados de la parcela que encerraban en su interior un extenso jardín. El diseño de Jareño se ajustaba notablemente al modelo de jardín de infancia propuesto por Fiedrich Froebel, descrito en múltiples publicaciones.

De los tres arquitectos protagonistas de este período fue Repullés el que menor provecho práctico obtuvo de su participación en el concurso de modelos de escuelas de 1869, pues, a pesar de la relevancia obtenida con la publicación de su libro, tuvo que esperar hasta 1902 para ver en pie una escuela erigida con proyecto suyo.

Nota sobre el autor

Francisco Javier Rodríguez Méndez (Salamanca, 1959) es arquitecto (1984) por la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Madrid (ETSAM). Doctor arquitecto (2004), por la misma Escuela, con la tesis «Arquitectura escolar en España 1857-1936. Madrid como paradigma», dirigida por Miguel Ángel Baldellou. Catedrático de Bachillerato (1984-1988 y 1993-1996). Arquitecto escolar de la provincia de Zamora (1988-1993). Profesor Titular de Escuela Universitaria en el Departamento de Construcción de la Universidad de Salamanca (1996-2009). Profesor Titular de Universidad en el Departamento de Construcción de la Universidad de Salamanca (2009-vigente). Autor de numerosas publicaciones en el campo de la arquitectura escolar. Libro: *Aquellos colegios de ladrillo* (2008). Artículos en: *Historia y Memoria de la Educación* (11, 2020), *Artigrama* (34, 2019), *Historia de la Educación* (38, 2019 y 25, 2007), *Foro de Educación* (12, 2014), *P+C: proyecto y ciudad* (2, 2011) y *ARQSCOAL* (4, 2006). Capítulos de libro en: *Identidades y tránsitos artísticos en el exilio español de 1939 hacia Latinoamérica* (2019), *Ciencia e innovación en las aulas. Centenario del Instituto-Escuela (1918-1939)* (2018), *La arquitectura del Movimiento Moderno y la educación* (2013), *L'école de plein air. Une expérience pédagogique et architecturale dans l'Europe du XXe siècle* (2003), *Francia en la educación de la España contemporánea 1808-2008* (2011), *La pedagogía alemana en España e Iberoamérica 1810-2010* (2011), *Influencias belgas en la educación española e iberoamericana* (2019), *Influencias suizas en la educación española e iberoamericana* (2016), *Actas de las Jornadas Científicas de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico Educativo* (2012, 2014, 2016).

REFERENCIAS

Burgos Ruiz, Francisco. *La arquitectura del aula. Nuevas escuelas madrileñas, 1868-1968*. Madrid: Ayuntamiento de Madrid, 2007.

Bouillon, Auguste. *De la construction des maisons d'école primaire*. París: Hachette, 1834.

Châtelet, Anne-Marie. «L'école prend forme». En *Paris à l'école, qui a eu cette idée folle…*, editado por A. M. Châtelet, 78-89. París: éditions du Pavillon de l'Arsenal, 1993.

Châtelet, Anne-Marie. *La naissance de l'architecture scolaire. Les écoles élémentaires parisiennes de 1870 à 1914*. París: Honoré Champion Editeur, 1999.

Châtelet, Anne-Marie. «Dialogue France-Allemagne sur l'architecture et la pédagogie». *Proyecto Progreso Arquitectura* 17 (2017): 16-27.

Espinilla Herrarte, María Lourdes y González Sánchez, José Luis. «Génesis de la primera "Escuela de Párvulos" en Palencia capital (1857-1910). La Insigne figura de D. Vicente Inclán». *Tabanque* 20 (2006-2007): 137-66.

Granier, Christine y Marquis, Jean-Claude. «Une enquête en cours: La maison d'école au XIXe siècle». *Histoire de l'éducation* 17 (1982): 31-46.

Hernández Díaz, José María. «Espacios escolares, contenidos, manuales y métodos de enseñanza». En *Historia de la educación en la España contemporánea. Diez años de investigación*, coordinado por Jean-Louis Guereña, Alejandro Tiana y Julio Ruiz, 191-213. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte, C.I.D.E., 1994.

Jareño y Alarcón, Francisco. *Memoria facultativa sobre los Proyectos de Escuelas de Instrucción Primaria...* Madrid: Imprenta del Colegio Nacional de Sordo-mudos y Ciegos, 1871.

Jurion-de Waha, Françoise. «L'école en beauté, un exemple d'architecture pour l'enfant». *Cahiers Bruxellois* 1, XLVII (2015): 194-243.

Kluss, Adolf y Kammenhüber, J. W. «Schulgebäude zu Washington». *Allgemeine Bauzeitung mit Abbildungen* (1868-69): 34-35 y 186-8.

Lahoz Abad, Purificación. «El modelo Fröebeliano de espacio-escuela. Su introducción en España». *Historia de la Educación* 10 (1991): 107-33.

Laverdant, Desiré. «Architecture communale. Crèches». *Revue Générale de l'Architecture et des travaux publics* (1851): 161-9.

Lequeux, Paul-Eugène. «Édifices pour l'Instruction Publique. Écoles Primaires». *Revue Générale de l'Architecture et des travaux publics* (1849): 258-61, planchas XXVI- XXVII.

Lequeux, Paul-Eugène. «Édifices pour l'Instruction Publique. Écoles Primaires Communales». *Revue Générale de l'Architecture et des travaux publics* (1851): 18-28, planchas II-VII.

Llano Díaz, Ángel. «Notas sobre el espacio rural escolar en Cantabria (1850-1936)» [en línea]. *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria (España)* [publicación seriada en línea] 1 (2009).

http://revista.muesca.es/articulos/66-notas-sobre-el-espacio-rural-en-cantabria-1850-1936 (consultado el 26 de mayo de 2020).

Llopis Ferrándiz, Rodolfo. *Las ideas de Don Lucas Aguirre*. Cuenca: Ruiz de Lara editores, 1924.

Martí Alpera, Félix. *Por las escuelas de Europa*. Valencia: Imprenta Vives, 1904.

Narjoux, Félix. *Les Écoles Publiques en France et en Angleterre. Construction et installation*. París: A. Morel et Cie., 1877.

Navascués Palacio, Pedro. *Arquitectura y arquitectos madrileños del siglo XIX*. Madrid: Instituto de Estudios Madrileños, 1973.

Ortueta Hilberath, Elena de. «Los modelos de escuelas destinados a los centros de educación primaria pública avalados por el Negociado de Arquitectura Escolar del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes». *Norba: Revista de arte* 17 (1997): 165-92.

Repullés y Vargas, Enrique María. «Nuevas escuelas de instrucción primaria en Cuenca». *Anales de la construcción y de la industria* II (1877): 88-90.

Repullés y Vargas, Enrique María. «Edificios destinados a escuelas públicas de instrucción primaria». *Anales de la construcción y de la industria* II (1877): 212-5, 234-6, 246-9, 290-5, 310-3, 321-5, 340-2 y 358-61.

Repullés y Vargas, Enrique María. «Edificios destinados a escuelas de instrucción primaria». *Anales de la construcción y de la industria* III (1878): 1-4, 21-6, 53-5, 86-9 y 145-7.

Repullés y Vargas, Enrique María. *Disposición, Construcción y Mueblaje de las Escuelas Públicas de Instrucción Primaria*. Madrid: Imprenta de Fortanet, 1878.

Repullés y Vargas, Enrique María. «Obras arquitectónicas de Rodríguez Ayuso». En *Biografía y obras arquitectónicas de Emilio Rodríguez Ayuso*, editado por Santiago Castellanos y Enrique Mª Repullés, 17-31. Madrid: Imprenta y litografía de los huérfanos, 1892.

Rodríguez Méndez, Francisco Javier. «Arquitectura escolar en España 1857-1936. Madrid como paradigma». Tesis doctoral, Universidad Politécnica de Madrid, 2004.

Rodríguez Méndez, Francisco Javier. «Influencia francesa en la arquitectura escolar española». En *Francia en la educación de la España contemporánea (1808-2008)*, editado por José Mª Hernández, 185-218. Salamanca: Universidad de Salamanca, 2011.

Rodríguez Méndez, Francisco Javier. «Influencias alemanas en la arquitectura escolar española». En *La pedagogía alemana en España e Iberoamérica (1810-2010)*, editado por José Mª Hernández, 194-224. Valladolid: Castilla Ediciones, 2011.

Rodríguez Méndez, Francisco Javier. «La huella de Adolf Cluss en la escuela graduada de Cartagena». *Foro de Educación* 12 (2014): 69-89.

Rodríguez Méndez, Francisco Javier. «Ecos en España de la *Escuela Modelo* de Bruselas». En *Influencias belgas en la educación española e iberoamericana*, editado por José Mª Hernández Díaz, 291-302. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2019.

Uchard, Joseph. «Écoles communales de la ville de Paris». *Revue Générale de l'Architecture et des travaux publics* (1862): 9-14.

Vacquer, Théodore. *Bâtiments scolaires récemment construits en France et propres à servir de types pour les édifices de ce genre*. París: Caudrilier, 1863.

Viñao Frago, Antonio. *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)*. Madrid: Akal, 1990.

Viñao Frago, Antonio. «El espacio escolar. Introducción». *Historia de la Educación* 12-13 (1993-94): 11-6.

Viñao Frago, Antonio. «Construcciones y edificios escolares durante el sexenio democrático (1868-1874)». *Historia de la Educación* 12-13 (1993-94): 493-534.

Viñao Frago, Antonio. «La escuela graduada: una nueva organización escolar y pedagógica». En *Cien años de educación en España. En torno a la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes*, dirigido por Pedro Álvarez Lázaro, 363-88. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Fundación BBVA, 2001.

Viñao Frago, Antonio. «Templos de la patria, templos del saber: los espacios de la escuela y la arquitectura escolar». En *Historia ilustrada de la escuela en España: dos siglos de perspectiva histórica*, coordinado por Agustín Escolano Benito, 47-72. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2006.

Historia y Memoria de la Educación 13 (2021): 331-374
Sociedad Española de Historia de la Educación
ISSN: 2444-0043
DOI: 10.5944/HME.13.2021.27193

THE EARLY DAWN OF SPANISH SCHOOL ARCHITECTURE (1869-1886)[αβ]

El nacimiento de la arquitectura escolar española (1869-1886)

Francisco Javier Rodríguez Méndez[γ]

Reception date: 06/04/2020 • Acceptation date: 08/07/2020

Abstract. By the mid-19th century hardly any village in Spain had a school building, and most of the existing schools were housed in buildings that did not meet the minimum teaching requirements. During the period known as the six democratic or revolutionary years (Sexenio Democrático, 1868-1874), the progressive liberalism promoted school constructions and launched in 1869 a call for project proposals to build public primary schools. The significance of the call could be considered the early dawn of Spanish school architecture, although the procedure and its outcome could be questioned. The 1869 call resulted in the construction of the *Escuela Modelo* (school model) for Madrid, the *Escuelas Aguirre* of Cuenca and Madrid and the *Jardines de la Infancia*, the first Froebelian institution in Spain, also located in Madrid.

Keywords: Primary state schools; School architecture; School buildings; Francisco Jareño; Enrique M.ª Repullés y Vargas.

Resumen: *A mediados del siglo XIX apenas había en España un solo pueblo que tuviera un edificio propio para escuela, estando las más de ellas alojadas en lugares carentes de las condiciones mínimas necesarias para la enseñanza. Durante el Sexenio Democrático (1868–1874) el liberalismo progresista impulsó las construcciones escolares, convocando para ello en 1869 un concurso de modelos de escuelas públicas de instrucción primaria. La trascen-*

[α] A preview of this article was presented at the 41st *International Standing Conference for the History of Education* (ISCHE 41), held in Porto, Portugal, from 17 to 20 July 2019. The title in Spanish is grateful to Anne-Marie Châtelet's book on the primary schools of Paris built between 1870 and 1914 [Anne-Marie Châtelet, *La naissance de l'architecture scolaire. Les écoles élémentaires parisiennes de 1870 à 1914* (Paris: Honoré Champion Editeur, 1999)].

[ß] This article has been translated from Spanish to English by María Fernández Rodríguez.

[γ] Escuela Politécnica Superior de Zamora, Universidad de Salamanca. Avenida del Cardenal Cisneros, 34 (Campus Viriato), 49029 Zamora, España. rodmen@usal.es https://orcid.org/0000-0001-9212-9415

dencia del certamen fue tal que, aunque el procedimiento seguido en él y su mismo fallo sean discutibles, podría ser considerado como el punto de partida de la arquitectura escolar española. Del concurso de 1869 derivan, de algún modo, la construcción de la Escuela Modelo para Madrid, las Escuelas Aguirre de Cuenca y Madrid y los Jardines de la Infancia, primera institución froebeliana en España, también en la capital.

Palabras clave: *Escuelas de instrucción primaria pública; Arquitectura escolar; Construcciones escolares; Francisco Jareño; Enrique M.ª Repullés y Vargas.*

INTRODUCTION

We consider the years from 1869 to 1886 as the founding period of Spanish school architecture. That is, from the call for project proposals, at the beginning of the six-year democratic period,[1] to the completion of the latest school constructions that were promoted during that period.

Viñao Frago, who dedicated an essential part of his ample research to the study of school buildings –and in particular to the school buildings of the six-year democratic period–,[2] showed in 1993 that the studies performed in Spain in this area were scarce and "did not tend to go beyond mere information about the buildings [...], and accompanied, at most, with photographs and maps".[3] The present article tries to show the opposite and tries –if possible– to analyze the school building constructions of this period, delving into the architects' sources and the reasons behind their projects.

The spirit of the 1869 call was that of a basic one-room school building, the so-called ungraded school, and not a graded school model that

[1] This is the period of contemporary Spanish history since the victory of the 1868 September revolution, which put an end to the reign of Isabel II, until the pronouncement of December 1874, which marked the beginning of the period known as the Bourbon Restoration.

[2] See: Antonio Viñao Frago, «Construcciones y edificios escolares durante el sexenio democrático (1868-1874)», *Historia de la Educación* 12-13 (1993-94): 493-534, «La escuela graduada: una nueva organización escolar y pedagógica», in *Cien años de educación en España. En torno a la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes*, dir. Pedro Álvarez Lázaro Lázaro (Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Fundación BBVA, 2001), 363-388, and «Templos de la patria, templos del saber: los espacios de la escuela y la arquitectura escolar», in *Historia ilustrada de la escuela en España: dos siglos de perspectiva histórica*, coord. Agustín Escolano Benito (Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2006), 47-72.

[3] Antonio Viñao Frago, «El espacio escolar. Introducción», *Historia de la Educación* 12-13 (1993-94): 11-16. This is the introduction to the monographic section of this issue, dedicated to the school surrounding in history, which was coordinated by the author.

was already demanded by the teachers. The graded school had different separate classrooms within a single building and, each with its teacher.[4] On the contrary, the prevailing organizational model at that time was the ungraded school based on a large one-room model, where different pedagogical methods were combined: the individual, the simultaneous, the joint or the mixed method.[5] It was not until the turn of the century that the graded school of Cartagena, the first one specifically designed for this purpose, became a reality. But this does not mean that school buildings with several classrooms were not built in Spain before that period, as the *Escuela Modelo* of Madrid, or the *Escuelas Aguirre* in Cuenca and Madrid, established between 1885 and 1886.[6]

THE CALL FOR SCHOOL BUILDING PROJECT PROPOSALS IN 1869[7]

The six democratic years (1868-1874) was a "period of highs and lows, of reforms and radical changes, but also unfinished projects, fiascos and restructurings".[8] The school buildings of the six-year period could be included in this last group, as they were never accomplished for the lack of the necessary budget support despite the best of intentions declared in the Decree-Law of 1869.[9] It is essential to recognize the importance of this period regarding school constructions, and this is mainly due to the call for school projects proposal as a result of the Decree of 1869. The importance of this initiative is due, on the one hand, to the fact that it was the first time this procedure was used in Spain, but which was already widely used in other countries. Furthermore, it was the first

[4] Viñao, «Construcciones y edificios escolares», 494.

[5] José María Hernández Díaz, «Espacios escolares, contenidos, manuales y métodos de enseñanza», in *Historia de la educación en la España contemporánea. Diez años de investigación*, coordinated by Jean-Louis Guereña, Alejandro Tiana and Julio Ruiz (Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte, C.I.D.E., 1994), 191-213.

[6] Viñao, «La escuela graduada: una nueva organización escolar y pedagógica», 366.

[7] See: Viñao, «Construcciones y edificios escolares», 493-534; Francisco Burgos Ruiz, *La arquitectura del aula. Nuevas escuelas madrileñas, 1868-1968* (Madrid: Ayuntamiento de Madrid, 2007), 12-18; and Francisco Javier Rodríguez Méndez, «Arquitectura escolar en España 1857-1936. Madrid como paradigma» (Phd thesis, Universidad Politécnica de Madrid, 2004), 141-159.

[8] Viñao, «Construcciones y edificios escolares», 493.

[9] Decree-Law of January 18, 1869, provisions for the construction of Public Schools for Primary Education. *Gaceta de Madrid*, 23 January 1869, 23, 1-2. https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1869/023/A00001-00002.pdf (accessed May 16 2020).

attempt to regulate the requirements for school buildings. The conditions were included in the Commissions' expert opinion who was in charge of judging the projects submitted to the call.

The call included minimum requirements for any school such as a classroom, teacher's accommodation, a library and a garden. The inclusion of a library within the schools was in response to priority cultural objectives of the six-year period, called the creation of "popular libraries". These libraries had served both the educational community and the general population. Therefore they had to be located on the first floor and in a visible location.[10]

The four proposals submitted to the call by the School of Architecture of Madrid, and those of Francisco Jareño y Alarcón, a well-known architect and professor at the same school, who submitted ten projects are particularly noteworthy. The School of Architecture's Board of Professors appointed the project to professor Manuel Aníbal Álvarez, who called on his "former and favorite students" Emilio Rodríguez Ayuso and Enrique M.ª Repullés y Vargas to collaborate.[11] Although both graduated in 1869, at the age of twenty-four, it is not entirely clear whether they were already architects at the time of the call.[12] The projects thus drafted were submitted to the call and were awarded first prize, which gave the School of Architecture only an honored award, since there was no cash prize or subsequent contract of any kind.

The experience and knowledge in this field by Francisco Jareño –a civil servant of the Ministry of Public Works on leave of absence and a professor at the School of Fine Arts, and at the School of Architecture– were undoubtedly far superior to those by Repullés and Rodríguez

[10] Viñao, «Construcciones y edificios escolares», 494.

[11] Article "Repullés", *Enciclopedia Universal Ilustrada Europeo-Americana*, t. 50, 1068-1070 (Madrid: Espasa-Calpe, 1923).

[12] Years later, in Rodríguez Ayuso's obituary, Repullés states that when they participated in the call both were still students: "As a student of the School of Architecture, and with the author, he designed, by order of the Board of Professors and under the direction of the Director of Projects, Mr. Aníbal Álvarez, the designs for public schools commissioned by the Ministry of Public Works, which won first prize in the competition held for this purpose". Enrique María Repullés y Vargas, «Obras arquitectónicas de Rodríguez Ayuso», in *Biografía y obras arquitectónicas de Emilio Rodríguez Ayuso*, ed. Santiago Castellanos and Enrique M.ª Repullés (Madrid: Imprenta y litografía de los huérfanos, 1892), 17-31 [29].

Ayuso. The Report that accompanied Jareño's projects[13] was based on the experience gathered in the city of Cologne, which the author knew firsthand. In contrast, the novel architects Repullés and Rodríguez Ayuso, used the bibliography available at the School of Architecture's library, specifically that of French origin.

The Commission's decision on the projects of the School of Architecture –very favorable, of course– emphasized the positive aspects and totally ignored the deficiencies: "The floor layout nothing leaves to be desired; the size, shape, and convenient order in its accommodations [...] make the horizontal plans or floors of these projects a true artistic conception".[14] The lack of unanimity within the Commission proves the existence of an anonymous report in which the projects of the School of Architecture are openly criticized.[15] The lack of unanimity and transparency in the outcome may have been one of the reasons for not publishing the winning projects on behalf of the Ministry of Public Works, thus breaking the rules of the competition.

The projects of the School of Architecture of Madrid

The four projects of the School –the three types required in the call plus one additional type– respond to a straightforward design along the axis of symmetry and with the main body standing out in the façade. The axis usually includes the library and the classroom when there is only one (types 1 and 2). If there are two classrooms, they are located on both sides of the axis with the toilets (type 3 and the additional type). All the results are strongly influenced by the French school architecture and, more specifically, by the *Revue Générale de l'Architecture*. The elementary ideas on classroom organization and teaching methods are taken from this

[13] Francisco Jareño y Alarcón, *Memoria facultativa sobre los Proyectos de Escuelas de Instrucción Primaria premiados en concurso público, adquiridos por el Estado y mandados publicados por Decreto de S. A. el Regente del reino de 7 de Abril de 1870* (Madrid: Imprenta del Colegio Nacional de Sordo-mudos y Ciegos, 1871).

[14] Document n.º 4: "Opinion of the Commission appointed by His Excellency the Minister of Public Works to examine the projects presented for the construction of public primary schools. *Gaceta de Madrid*, 23 February 15, 1870" [Viñao, «Construcciones y edificios escolares», 513].

[15] Document n.º 5: "Notes on Primary Schools presented in public calls. School Projects" [Viñao, «Construcciones y edificios escolares», 519]. The unknown author of the report declares to have a profound knowledge of the subject matter. Nevertheless, none of the observations in this document were taken into account by the Commission in its report.

publication. The articles published by Paul-Eugène Lequeux between 1849 and 1851 on buildings for public schools[16] make up the theoretical basis of the models projected by the School of Architecture twenty years later.

The modest structure of the floors tries to show on the outside the construction procedures employed by using two different materials (brick masonry combined with ashlar or rubble masonry) and clearly distinguish the load-bearing elements from the enclosure.

First Building Type. Public school for both sexes in a population of less than 500 people

The building is constructed on the ground floor and has an H-structure, composed of two pavilions –entrance and accommodation– linked by a third perpendicular to the other two that is used as a classroom (figure 1). This is the only project of the School of Architecture intended for both sexes, and this is reflected in its completely symmetrical outline. Two entrances, located on each side of the library, give way to the classroom, which is divided by a wooden barrier that ends at the teacher's desk. Therefore, he can, "attend both sections as he sits at his desk, and both sides cannot see or communicate with each other".[17] Such an arrangement requires an excessively large width for the classroom to cover it all at once (8.5 meters), timber posts are placed which, reduces the width at the half, and enables construction.

This is a novel outline in our country, but in France, it was applied for a long time already. In a collection of school models from 1834, compiled by Bouillon, several buildings of this type can be found.[18] The mixed rural elementary school designed by the architect Lequeux in 1849 has the same layout, as explained by the author, as it is the only way to guarantee the separation of girls and boys when a single teacher teaches them: "Elle

[16] Paul-Eugène Lequeux, "Édifices pour l'Instruction Publique. Écoles Primaires», *Revue Générale de l'Architecture et des travaux publics* (1849), 258-261, sheets XXVI-XXVII, and "Édifices pour l'Instruction Publique. Écoles Primaires Communales», *Revue Générale de l'Architecture et des travaux publics* (1851): 18-28, sheets II-VII.

[17] Enrique María Repullés y Vargas, *Disposición, Construcción y Mueblaje de las Escuelas Públicas de Instrucción Primaria* (Madrid: Imprenta de Fortanet, 1878), 68.

[18] Auguste Bouillon, *De la construction des maisons d'école primaire* (Paris: Hachette, 1834), 1-2 and sheet 1. See also in: Rodriguez, *Arquitectura escolar*, 149, Image 21.

(la classe) devra être divisée en deux parties égales par une cloison perpendiculaire à l'entrée, et de 1,40 m de hauteur".[19] Leculée's project, awarded in 1863 in a call for primary schools model design organized by the French Ministry of Education, used the same outline.[20]

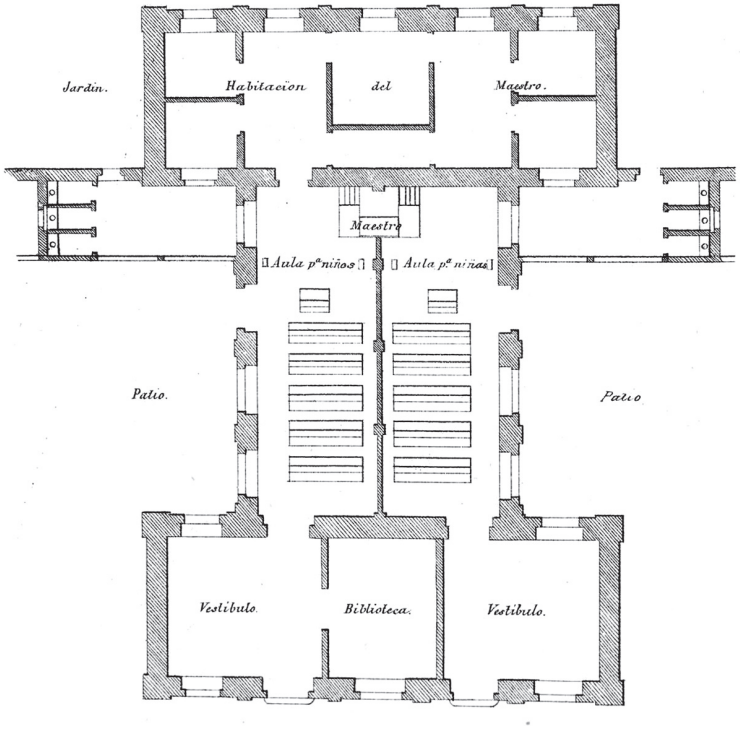


Figure 1. Plan of the first building type presented by the School of Architecture of Madrid for the call for project proposals of 1869 [Repullés, *Disposición, Construcción y Mueblaje*, Sheet V].

The *Mairie-école* of Dammarie-lès-Lys (figure 2) resembles the first building type of the School of Architecture.[21] This school is particular

[19] Lequeux, "Édifices pour l'Instruction Publique. Écoles Primaires», sheet XXVI. See also in: Rodriguez *Arquitectura escolar*, 150, Image 22.

[20] Châtelet, *La naissance de l'architecture scolaire*, 56-57. See also: Rodriguez, *Arquitectura escolar*, 151, Image 23.

[21] Figure 2 shows that the first floor of the main pavilion, which was the teacher's accommodation, was shown isolated and just above the ground floor of the school. That representation could well have given rise to the idea of placing the accommodation behind the front of the classroom and thus completing the H-shaped floor of the first type.

because it was included in a collection of school model designs that were published six years before the call,[22] and also included other similar examples with projects by Repullés and Rodríguez Ayuso, which shall be discussed later. For this reason, and because there exists a copy in the library of the School of Architecture in Madrid, this book may be considered the main source on which the architects of Madrid based their work.

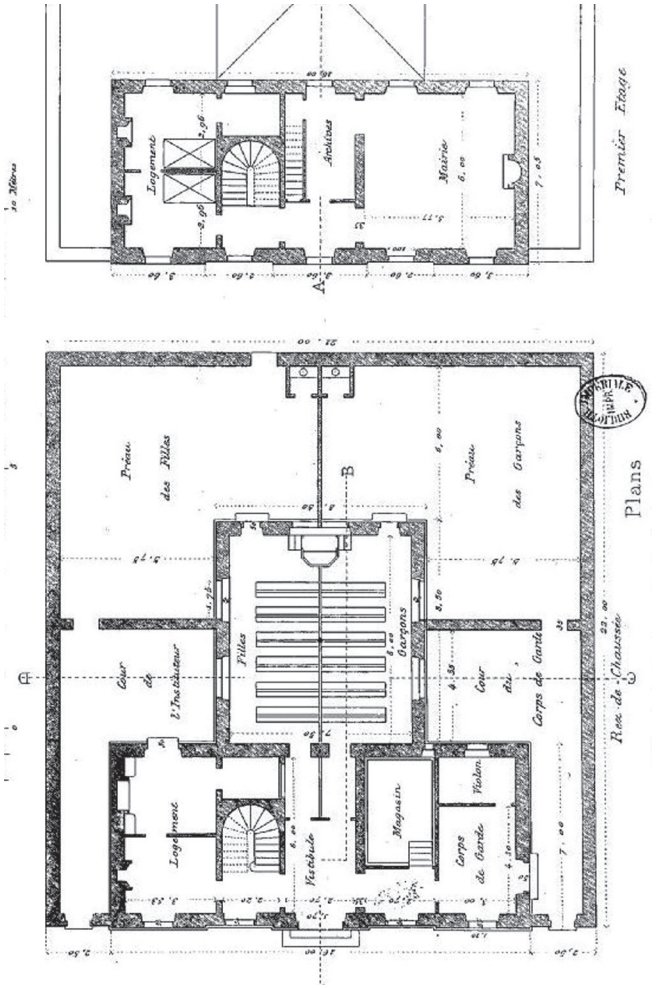


Figure 2. Plans of the *Mairie, école mixte et logement d'instituteur in Dammarie-lès-Lys* (France) [Vacquer, *Bâtiments scolaires*, Sheet 1].

[22] Théodore Vacquer, *Bâtiments scolaires récemment construits en France et propres à servir de types pour les édifices de ce genre* (Paris: Caudrilier, 1863), 9 and sheet 1.

Felix Narjoux's manual on the schools in France and England recognizes that the system of dividing the classroom longitudinally by a central partition –a system only used in France according to him– seems pointless as the boys and girls will mingle with total freedom out on the street.[23] In his book from 1878, Repullés also excluded this system –implemented in the first building type–, arguing the same as Narjoux.[24]

Second Building Type. Single-sex public school in a population of 500 to 5,000 people

Few schools based on this system are to be established in France later. The technical instructions for school construction, decreed in 1880, require the separation between boys and girls within the class, but without a physical partition: "Suppression de la cloison de séparation, groupement des élèves dans les classes des écoles mixtes: La classe de l'école mixte ne sera plus divisée par une cloison séparant les garçons des filles…".[25]

The design resembles a Latin cross in which the class and the library are located in the main arm, as the library stands out on the façade (figure 3). The other two symmetrical arms, regarding the axis, are used as halls, one as a classroom and the other –smaller– as a library, and the staircase that leads to the teacher's accommodation on the first floor.

The connection with the *Mairie-école* of Dammarie-lès-Lys (figure 2) is now, perhaps, higher than in the first type, and even more so if the central partition is removed and the width of the classroom is narrowed. The amount of T-shaped floor design among the French schools built in the 19th century[26] is equal to the tripartite scheme design –that is, a

---

[23] Félix Narjoux, *Les Écoles Publiques en France et en Angleterre. Construction et installation* (Paris: A. Morel et Cie., 1877), 138-139.

[24] Repullés, *Disposición, Construcción y Mueblaje*, 26.

[25] Article 32 of the *Règlement pour la construction et l'ameublement des maisons d'école*, Decree of 17 June, 1880, was written by a multidisciplinary commission –the *Conseil supérieur de l'Instruction publique*–, created in the first months of the Ferry Ministry, which included the architects Viollet-le-Duc, Narjoux, Trélat, Vaudremer y Salleron [Châtelet, *La naissance de l'architecture scolaire*, 80-86].

[26] Christine Granier y Jean-Claude Marquis, "Une enquête en cours : La maison d'école au XIXe siècle», *Histoire de l'éducation* 17 (1982) : 31-46, 36.

central body of two floors and two ground floor lateral wings for the classrooms–, to which we will refer to later.

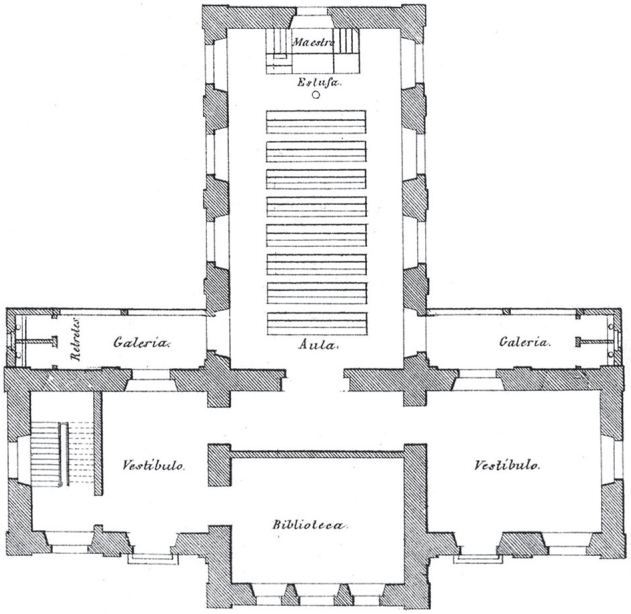


Figure 3. Plan of the second building type presented by the School of Architecture of Madrid for the call of 1869 [Repullés, *Disposición, Construcción y Mueblaje*, Sheet VI].

The classroom is 12m long and 6.5m wide. This area is larger than the first building type, as it is approximately twice as long as it is wide. Even so, the width is insufficient if, as Repullés says, the side corridors are to be used for teaching in sections. It is interesting to contrast Repullés' opinion with Jareño's statement in 1869, regarding the teaching method, which would become the usual teaching method:

> It should be noted that monotony or misapprehension places in some schools in France and even in Spain, platforms close to the wall and at a certain distance from each other, for different student group meetings in semicircles. These barriers in the classroom take up much space that should be used for desks instead. Children are exposed to continuous disruptions and falls due to the tendency to push each other and, therefore, such faulty practice should be discarded and

> prohibited. Also, the teaching method, using half circle arrangements, has major inconveniences and tends to be rejected everywhere.[27]

As in the other types, the classroom had bilateral lightning, something that was already discussed already at that time and will be ignored from now on as it is bad for the children's eyes. The image of the type of classroom used in the projects of the School of Architecture is shown in Repullés's book (figure 4).

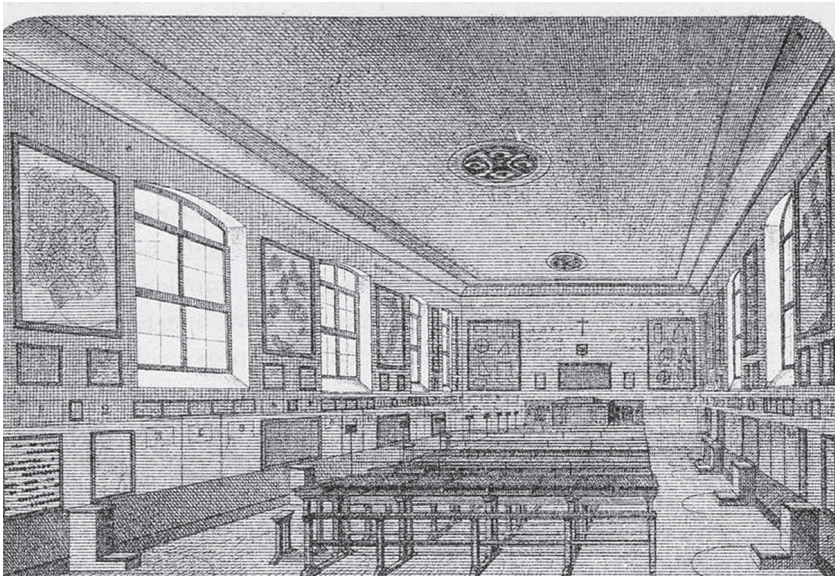


Figure 4. Class proposed by the School of Architecture of Madrid in the call of 1869 [Repullés, *Disposición, Construcción y Mueblaje*, Sheet IV].

Third Building Type. Single-sex public school in a population of more than 5,000 people

The building is composed of two T-shaped pavilions as before (figure 5), in which the accommodation and the classroom are exchanged. On the ground floor, the 26 meters long by 6 meters wide classroom, is built in parallel to the access street. The hall, the entrance to the classroom, and the staircase leading to the first floor is a second pavilion perpendicular to the first which advances to meet the street, and whose axis of symmetry

[27] Jareño, *Memoria facultativa*, 79.

coincides with the classroom. On the second floor, the library is located over the entrance hall, along with a complementary classroom and the teacher's accommodation. Both spaces use up the 26 meters long longitudinal pavilion of the classroom on the first floor.

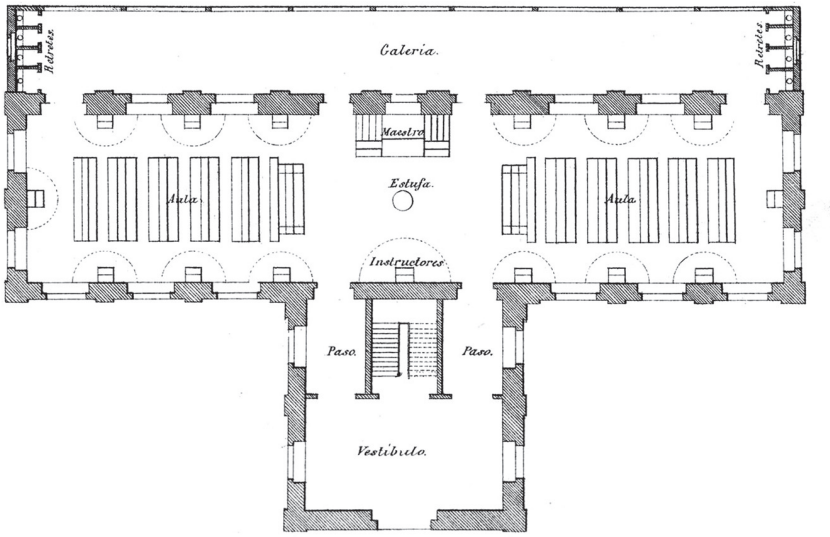


Figure 5. Plan of the third building type presented by the School of Architecture of Madrid for the call of 1869 [Repullés, *Disposición, Construcción y Mueblaje*, Sheet VII].

This type is undoubtedly the most deficient of all the projects presented by the School of Architecture. Its most notable defects are the classrooms, and these would make its practical application impossible. These defects are detailed in the anonymous Report mentioned before: "The layout of the room could not be faultier. If the teacher has to keep an eye on the pupils on his right and left, his head must be in constant movement".[28] The anonymous author also criticizes, on the one hand, the excessive disproportion between width and length of the classroom and, on the other, the number of windows along the four sides of the rectangular room. The authors were aware of the first problem and tried to minimize the difficulties of the excessive length by placing the teacher in the middle point of the wall that separates the classroom

[28] Document n.º 5 [Viñao, «Construcciones y edificios escolares», 522].

from the corridor, but even so, forcing him to turn his head to either side to supervise constantly.

Additional Building type. School for both sexes in populations of 500 to 5,000 people

A large city justifies having two teachers, which is why this school has two separate classrooms –one for boys and one for girls– and two accommodations, in addition to the library. This program fits into a single-storey school building built in a T-shape (figure 6). The classrooms are located at the end of both arms which are built in parallel to the street, and the accommodations are located at the end of the perpendicular arm, all according to a strictly symmetrical layout. The central building separates the playgrounds, and the library stands out on the façade. On both sides of the library, each hall for both boys and girls give way to the respective classrooms and the teacher's accommodation of each class. The size of the classrooms (11 x 5.6 m) is suitable for a group of 60 students and a simultaneous teaching system. The characteristics make this small school group a more acceptable type than the three previous ones, even though this is the "additional" type.

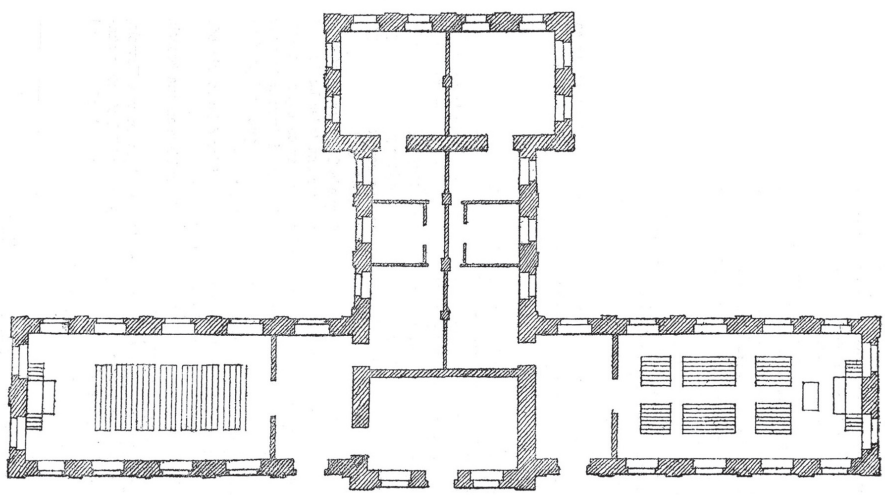


Figure 6. Plan of the additional building type presented by the School of Architecture of Madrid for the call of 1869 [Repullés, *Disposición, Construcción y Mueblaje*, 72].

The French schools with a T-shaped floor design built in France during the 19th century show a typical tripartite scheme, that is, a building with three bodies and a central two-storey body –usually the first floor is used as the town hall and the second floor for accommodation– and two symmetrical single-storey lateral wings are used as classrooms.[29] According to Granier and Marquis' classification, in a T-shaped French school, the classrooms could be located in the foot of the T (as in the second building type of the School of Architecture), or they could be in the arms of the T-structure (as in the third or additional type). In this second case, the central body or foot of the T was used for different purposes such as accommodation or the library, and even as a telegraph office or assembly room.[30]

In the collection of school models compiled by Bouillon in 1834 one example of this type is shown (figure 7), for 160 children of both sexes,[31] where the classrooms are located in each arm of the T-structure of the ground floor, and the accommodations are located on the upper floor. The central body paves the way to the arms and is used as the *préaux couverts*[32] of each class.

[29] Of all the *Mairie-écoles* that were built in France during the Second and Third Empires, see some at *Parc naturel régional de la Haute Vallée de Chevreuse*. https://www.parc-naturel-chevreuse.fr/park-protected-area/un-territoire-preserve-patrimoine-historique/mairies-ecoles (accessed May 22 2020).

[30] Granier and Marquis, «Une enquête en cours», 36.

[31] Bouillon, *De la construction des maisons d'école primaire*, 27 and sheet 3.

[32] "The room called by the French covered courtyard (*préau couvert*), which we can also call the playroom, is a large room intended not only for the children's leisure, when bad weather does not allow them to go outdoors, but it is also used as a hall, the cloakroom, the toilet and the refectory" [Repullés, *Disposición, Construcción y Mueblaje*, 15-16].

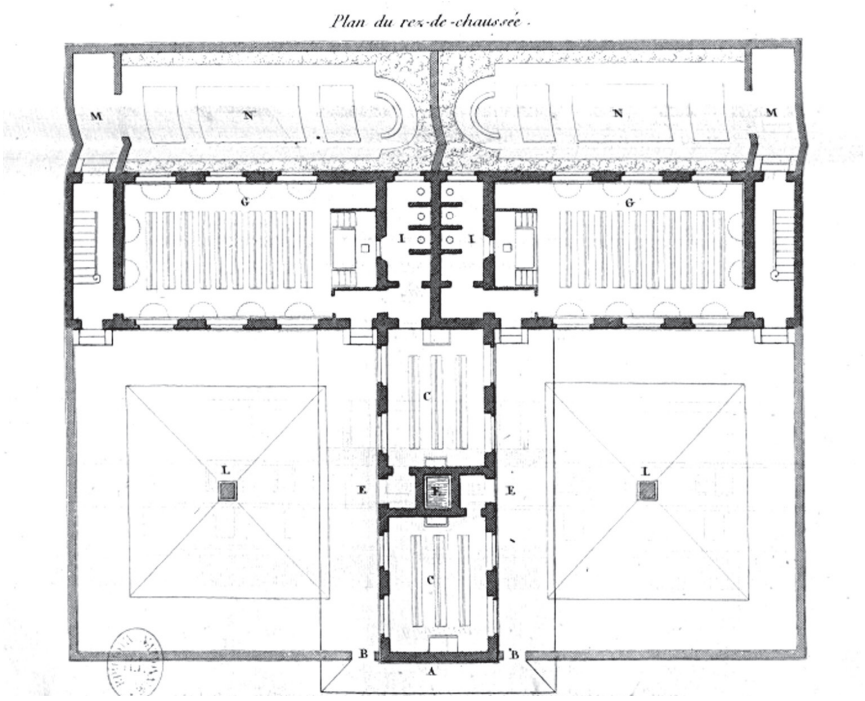


Figure 7. School floor plan for 160 students, boys and girls [Bouillon, *De la construction des maisons d'école primaire*, sheet 3].

The school in the Parisian district of Petit-Monrouge, which was included in the collection of schools published by Vacquer in 1863,[33] has a very similar layout, except for the accommodation which was located above the *préaux couverts* at the foot of the T and not above the classrooms, as in the previous design (figure 8). Vacquer highlights this school by including it in his collection, but he does not hesitate to propose some improvements regarding the deficiencies he detects. The author considers that the *préaux couverts* should be closed by windows and have mayor extension. To solve this issue, he proposes to extend the *préaux* to the façade of the classrooms and get rid of the garden, which he finds useless. As for the first building type, again we think that the model that could have influenced the most the present type is a model included in Vacquer's book (figure 8). If this is the case, once again Repullés and Rodríguez Ayuso used the technique of placing the

[33] Vacquer, *Bâtiments scolaires récemment construits*, 11 and sheet 3.

accommodation on the ground floor, instead of the *préaux couverts*, and following Vacquer's advice, they extended the central arm through the library to the façade of the classrooms.

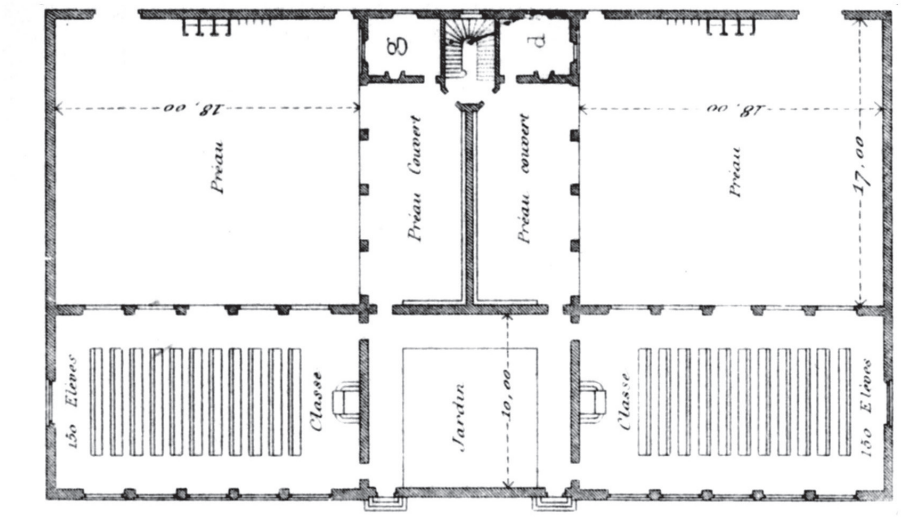


Figure 8. Floor plan of the neighborhood school Petit-Monrouge (Paris) [Vacquer, *Bâtiments scolaires*, Sheet 3].

In his book published in 1878, as he refers to the schools that his colleague Rodríguez Ayuso just designed in Cuenca, Repullés sustains that he did so based on the "additional type of projects designed by the School of Architecture".[34] However, it seems to us instead that both outlines are heirs to a third imported design from France: the *Mairie-école*, widely used in the neighboring country, especially since the Third Republic. The Spanish variation includes teachers' accommodation instead of municipal premises and endures throughout the country until well into the twentieth century.[35] The design is linear, symmetrical and tripartite, with a two-storey central body –the first floor is used for accommodation– and the lateral wings are used as classrooms. The relationship between both is clearly shown if we compare schools on either side of

[34] Repullés, *Disposición, Construcción y Mueblaje*, 78.

[35] Anne-Marie Châtelet establishes a similar relationship between the French *Mairie-école* and the German religious schools [Anne-Marie Châtelet, "Dialogue France-Allemagne sur l'architecture et la pédagogie", *Proyecto Progreso Arquitectura,* 17 (2017): 16-27].

the Pyrenees; for example, the school in Champagne-Mouton (France), built between 1882 and 1885, and the school in Pámanes (Cantabria), built between 1906 and 1909 (figure 9).

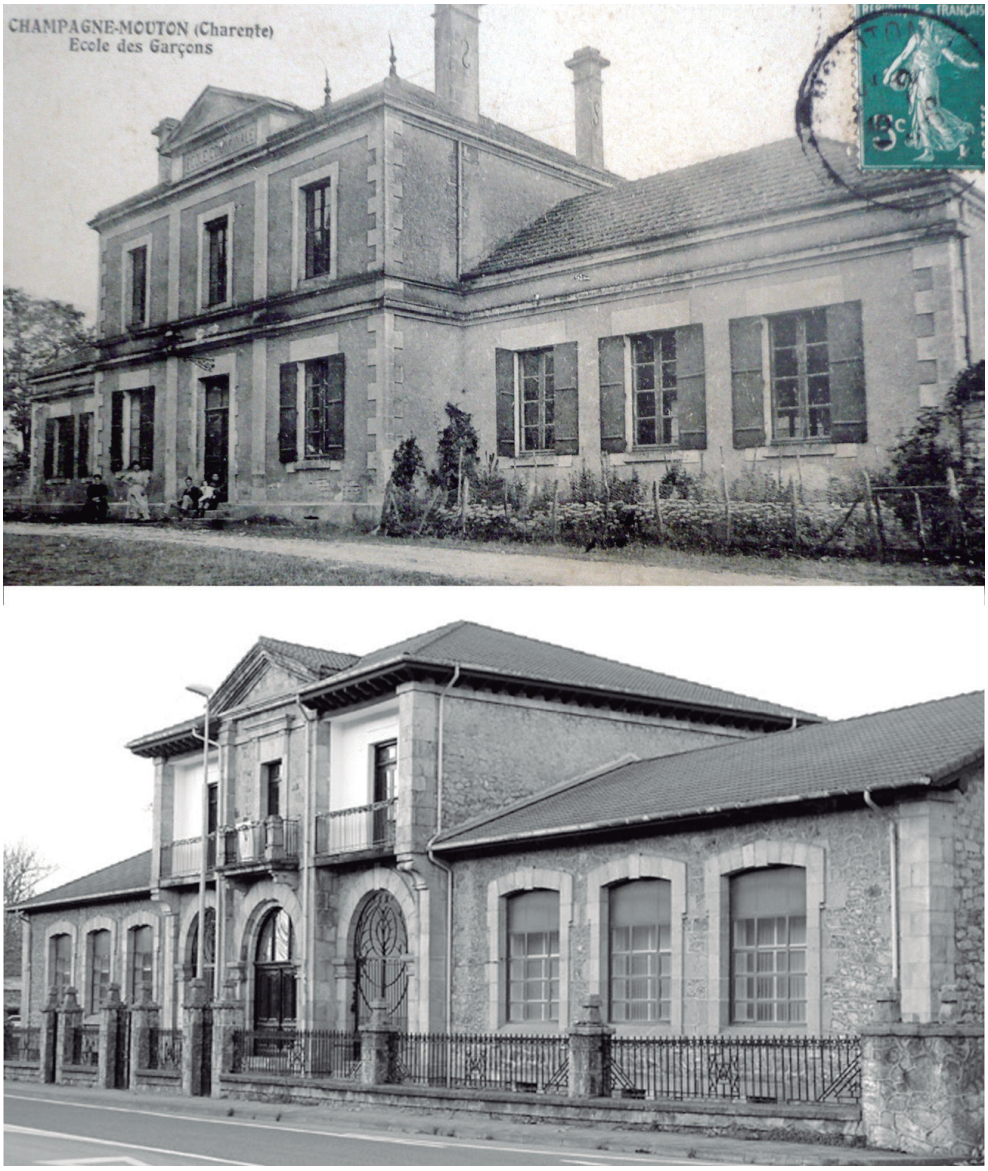


Figure 9. Above picture: School of Champagne-Mouton (France). 1882-1885. Picture below: School of Pámanes (Cantabria- Spain). 1906-1909. Architect: Valentín Ramón Lavín Casalís.

The idea that the additional type was the model for later Spanish school architecture has been quite popular among researchers of the subject. Llano Díaz, for example, claims, referring to Cantabria, that the additional type "would inspire large part of the most important school buildings from the 1980s onward throughout the region".[36] This author identifies several Cantabrian school buildings based on the additional building type which were designed by distinguished architects such as Alfredo de la Escalera, Valentín Ramón Lavín,[37] Joaquín Rucoba, Gonzalo Bringas or Emilio de la Torriente. We find it instead forced to accredit such influence on a modest floor building that was never built. This is all the more so considering that the libraries of our Schools of Architecture had plenty of foreign publications, full of colorful illustrations of school buildings with similar outlines.

The projects of Francisco Jareño

Francisco Jareño, Professor at the School of Architecture in Madrid, did not represent the school in the call for project proposals of 1869. Although his qualities were far superior to those of the chosen team, he was forced to enter the call on his own. Jareño says in the introduction of his projects' optional Report that, "remarking how this branch is considered in well-educated cultures",[38] he decided to undertake a similar study on school constructions, and he was conducting research when the call was announced. Later on, the author states that he visited the Paris Universal Exhibition of 1867, paying particular attention to the advances in school organization in countries such as England, France, Belgium, Saxony, Bavaria and Prussia. This led him to personally visit the main schools of Saxony and Prussia "to examine them closely considering all their specific details", since these were the ones that, in his opinion, had "the highest degree of perfection". The organization and

[36] Ángel Llano Díaz, «Notas sobre el espacio rural escolar en Cantabria (1850-1936)» [online], *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria (España)* [serial publication online] 1 (2009). http://revista.muesca.es/articulos/66-notas-sobre-el-espacio-rural-en-cantabria-1850-1936 (accessed May 26, 2020).

[37] Among the schools projected by Valentín R. Lavín in Cantabria, which Llano Díaz based on the additional building type, are those of Pámanes, represented in the lower part of figure 9 [Llano, «Notas sobre el espacio rural escolar en Cantabria», 12-13].

[38] Jareño, *Memoria facultativa*, 5-7.

teaching systems of these two countries, as well as the layout of the buildings and the school furniture, set the ground for Jareño's study.

The Report is divided into three parts: the first comprises some reflections on the educational organization in Saxony and Prussia; the second describes the school buildings he visited in these two countries; the third, based on the former, includes the models presented by Jareño in the call.

Only two –numbers 8 and 10– of the ten projects presented by Jareño in the call were approved by the evaluation commission. All others were excluded for not complying with the rules, especially to meet the requirement to include a library. Jareño was aware of this, as he mentioned in the optional Report, but he supported the presentation of all the projects because they were all highly recommended for small towns as they were economically viable:

> The Jury, following the terms of the call, only admits projects that comply with the rules. Its righteousness did not allow them to proceed otherwise; but if we are sincere, for the sake of perfection, the practicable and feasible is rejected and is adapted to the particular circumstances of the majority of the towns in Spain. In that case, the projects number 1 to 7 of this Memory are the best, as much for his cost as for the other conditions.[39]

It is not possible to review the designs of the schools projected by Jareño.[40] In his book, published a year after the decision, only the floor design of one classroom, isolated from the rest of the building is shown (figure 10). This classroom is like the schools in Cologne, which he presented in the first part of the book. The dimensions shall later be considered official: 20 by 30 feet, that is, 6.28 by 9.42 meters. The organization of the classroom is also the usual from now on for simultaneous teaching: two rows of desks separated from the side walls by an aisle and between them by a central aisle whose axis coincides with the teacher's table. The classroom has unilateral left lighting. In short, this is a class adapted to the latest pedagogical advances.

---

[39] Jareño, *Memoria facultativa*, 83.

[40] Viñao, «Construcciones y edificios escolares», 499, note 13.

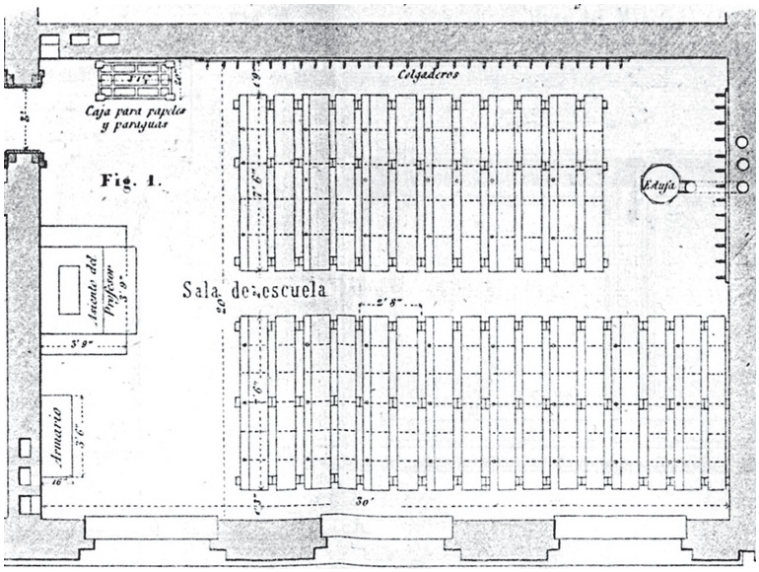


Figure 10. Classroom presented at the call in 1869 [Jareño, *Memoria facultativa*, Sheet II].

According to the written description, the models proposed by Jareño ranged from a basic design –a classroom and an attached open porch– to the most complex two-story buildings with complementary spaces such as the library or the teacher's accommodation. In some models, two or more classrooms are grouped together, which makes them ideal for large cities with a scarcity of spacious plots. For example, model number 8 comprises two well-defined bodies: the main body has four spaces similar to the one described above (figure 10), of which two are used as classrooms, and the remaining two are for the library and the gym; the second body is for the teacher's accommodation. The projects of the School of Architecture usually overlap the use of the rooms. However, Jareño totally separates the school and accommodation entrances, although "the teacher can communicate through the interior of his rooms with the classrooms".[41]

The Commission is surprised that in projects 8 and 10 –the only ones accepted– "the garden is included within the limits of the building, and enclosed on two sides by neighboring buildings".[42] Although there are no

[41] Jareño, *Memoria facultativa*, 74.

[42] Document n.º 4 [Viñao, «Construcciones y edificios escolares», 514].

general floors, the classroom in figure 10 shows in its lower right corner how the façade extends beyond the building. This suggests that the layout of Jareño designs, which the Commission rejected, must have been similar to the French models shown above (figures 2, 7 and 8), or the designs published by the Ministry of Public Instruction and Fine Arts in 1908.[43] In short, inward-looking designs surrounded by walls.

Francisco Jareño also submitted an additional project to the call that included two schools to be built in the garden of the 'Escuela Normal Central'. Since it was not required in the rules of the call, this project was not taken into account.[44] A few years later, Jareño designed the school building called *Jardines de la Infancia* for the same location, which was obviously not the one submitted to the 1869 call and which will be studied later.

A remarkable contribution of the author of the *Memoria facultativa* was the promotion of a school that was built a few years before in Washington, which would have a remarkable outcome in our country in the 20th century. Let us see how Jareño describes this building that so fascinated him (figure 11): "It frames the character of modern German constructions. The whole is beautiful and harmonious, rich in details and carefully accomplished. It is built with exposed fine bricks, with a regular and symmetrical distribution for boys and girls".[45] The compact and symmetrical type of building has clear advantages regarding cost-effectiveness and the design allows for easy control of the children, but, on the other hand, it causes the poor solar orientation of half of the classroom and of the unilateral right lighting that some of them have. Repullés also mentions in his book these schools in Washington (also without citing the source). He includes them among the foreign schools which are worthy of study, but he will discard them as a model for the Spanish schools, since "they can only offer us some useful details, but rarely or never a complete set that satisfies our needs".[46]

---

[43] Elena de Ortueta Hilberath, «Los modelos de escuelas destinados a los centros de educación primaria pública avalados por el Negociado de Arquitectura Escolar del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes», *Norba: Revista de Arte*,17 (1997): 165-192, 187-188.

[44] Document nº 4 [Viñao, «Construcciones y edificios escolares», 517].

[45] Jareño, *Memoria facultativa*, 78-79.

[46] Repullés, *Disposición, Construcción y Mueblaje*, 84.

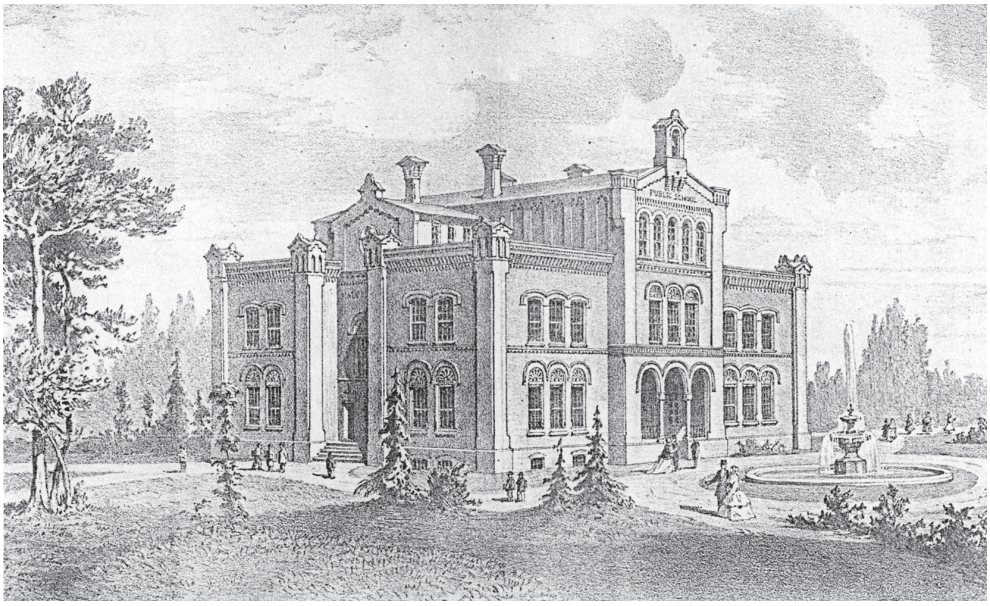


Figure 11. School building in Washington [Jareño, *Memoria facultativa*, Sheet VI].

Although Jareño did not provide more data of this school, recent research confirmed that it is the Wallach School, designed by the German-American architect Adolf Cluss. The school opened in Washington in 1864 and was demolished in 1950.[47] Francisco Jareño, while preparing his participation in the school project call of 1869, knew of the Wallach School through the article published that same year in the *Allgemeine Bauzeitung*,[48] and included the construction design in the *Memoria facultativa*.

The Cartagena graded school building[49] –the first one in Spain explicitly built for this purpose– has its origin in the Wallach School. The connection between the school in Cartagena and the one in Washington was known since the project started. Martínez Muñoz, who was the first

[47] Francisco Javier Rodríguez Méndez, «La huella de Adolf Cluss en la escuela graduada de Cartagena», *Foro de Educación* 12 (2014): 69-89.

[48] Adolf Kluss and J. W. Kammenhüber, "Schulgebäude zu Washington", *Allgemeine Bauzeitung mit Abbildungen* (1868-69): 34-35 and 186-188). The copy in the library of the School of Architecture in Madrid, shows that the illustrations of the article on pages 34 and 35 are missing.

[49] See: Félix Martí Alpera, *Por las escuelas de Europa* (Valencia: Imprenta Vives, 1904), 355-360.

director with Félix Martí Alpera, proposed a few years before the construction of a building "with a design based on a Washington school.[50] It was probably Martí Alpera, who had a good knowledge of the literature on school buildings, who provided the model to the architect Tomás Rico when he was designing the school in Cartagena.

Disposición, Construcción y Mueblaje..., by Repullés y Vargas

Unlike Jareño, who in his book only published the Report of the projects submitted to the call a year earlier, Repullés waited almost ten years to complete and publish his book. Repullés' book, published in Madrid in 1878, was the second edition of his work; the first had been published in thirteen successive chapters of the magazine *Anales de la Construcción y de la Industria*, between 1877 and 1878.[51] The book showed the project submitted to the call, along with a novel report of considerable length.

Before the book was written, "the authors who have been most involved in the matter were asked, and depending on the case some opinions were accepted".[52] Throughout the book, Repullés reveals the names of these authors. He recognizes the influence of Narjoux, and regarding this study on the schools of France and England, he affirms "we are beholden to some data".[53] Moreover, we sustain that he translated a large percentage of the study without citing the source.[54] A thorough analysis of the paragraphs with Repullés' description of the different elements of the school (doors, windows, floor, ceilings, walls, class division, drawing classes, workshops, playgrounds, etc.) shows that, to a large extent, the book of the Spanish architect is a translation of Narjoux's book on the

---

[50] Antonio Viñao Frago, *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)* (Madrid: Akal, 1990), 17.

[51] Enrique María Repullés y Vargas, «Nuevas escuelas de instrucción primaria en Cuenca», *Anales de la construcción y de la industria* II (1877): 88-90, and «Edificios destinados a escuelas públicas de instrucción primaria», *Anales de la construcción y de la industria,* II (1877): 212-215, 234-236, 246-249, 290-295, 310-313, 321-325, 340-342 and 358-361.

[52] Repullés, *Disposición, Construcción y Mueblaje,* V.

[53] Repullés, *Disposición, Construcción y Mueblaje,* 47.

[54] For a detailed study of this issue, see: Francisco Javier Rodríguez Méndez, "Influencia francesa en la arquitectura escolar española", in *Francia en la educación de la España contemporánea (1808-2008)*, ed. José M.ª Hernández (Salamanca: Universidad de Salamanca, 2011), 185-218.

French and English schools, in which he introduced some specific modifications that he found convenient. For example, a text by Repullés referring to playgrounds is compared below with the source in Narjoux's book:

> Whether trees should be planted has been discussed at length, but it is clear that this depends on the climate and conditions of each country. In some parts they are convenient to avoid the sun's rays, and in others, they will have to be banned as they are producers of humidity.= In England the question of schoolyards has become very important, as it is an indispensable element of the education system; that is why they take so much care to orient them to the South or the East, never to the North or the West [...] [55]

> La question de savoir si la cour de récréation (préau découvert) d'une école doit rester nue ou être plantée d'arbres a souvent été débattue; c'est là une question de climat. Dans le Midi, en Provence par exemple, les arbres son non-seulement utiles, mais indispensables; dans le Nord, au contraire, ils peuvent être une cause d'humidité et, par suite, devenir nuisibles […] Les Anglais attachent une très grande importance à la cour de récréation (*play ground*) de leurs écoles, à ses dimensions et ses dispositions; elle constitue pour eux un des éléments essentiels, nécessaires à la mise en pratique de leur système d'éducation et de leur mode d'enseignement. Une cour d'école anglaise ne doit être exposée au nord ou à l'ouest, mais doit être orientée au sud ou à l'est [...][56]

This is not the only source he uses –"in some data"– Repullés, who seems to have taken some paragraphs directly from texts (all published in the *Revue Générale de L'architecture*) by the French architects Lequeux regarding primary schools, and from Desiré Laverdant regarding nurseries.[57] Again, as an example, texts by Repullés and Lequeux describing the public school are now compared:

---

[55] Repullés, *Disposición, Construcción y Mueblaje,* 11.

[56] Narjoux, *Les Écoles Publiques en France et en Angleterre*, 82-83.

[57] Desiré Laverdant, "Architecture communale. Crèches", *Revue Générale de l'Architecture et des travaux publics* (1851): 161-169.

> In fact, public schools are, along with public and free classes, among which we include religious enlightenments, the only places where a man gets to know the divine essence of his soul; and also, after the temple and the parental house, they are the worthiest place of respect, where a child learns to develop his intelligence and understands all that he can achieve by work and instruction. = So, it is the duty of those in charge of the government to increase as much as possible their instruction as the foundation of good progress, of true civilization. That leprosy is the ignorance of understanding and leads to shameful brutality, that must vanish at any cost. Let us raise the lower level of human knowledge and bring it closer to the higher; the lesser the distance, the more easily will men understand each other.[58]

> Les écoles primaires communales sont, avec les cours publics et gratuit des villes, les seuls lieux où l'instruction soit donné aux pauvres; les écoles primaires sont, après l'église, où l'homme apprend à connaître la divine essence de son âme, et, je dois dire, après le toit paternel, malgré de tristes exceptions, le lieu le plus respectable où l'enfant apprend a développer son intelligence; […] Le devoir du gouvernement, celui de l'autorité, est de reprendre cette instruction primaire sur tous les membres de la grande famille française, de les forcer même à recevoir cette instruction, comme dans certains temps on forçait à recevoir les secours de l'art pour les maladies du corps. L'ignorance absolue n'est-elle pas une lèpre de l'intelligence? Ne conduit-elle pas à un abrutissement honteux pour l'humanité? Il faut donc à tout prix que cette lèpre disparaisse; il faut élever le niveau inférieur des connaissances humaines en France; cela le rapprochera du niveau supérieur, et la distance étant mois grande, les hommes seront plus près de s'entendre.[59]

Among the foreign schools that could be adopted as models to replicate in Spain, Repullés highlights the French schools, and proposes six specific examples: "the schools of Alesia, on Barbanegra street

[58] Repullés, *Disposición, Construcción y Mueblaje,* 2.

[59] Lequeux, "Édifices pour l'Instruction Publique. Écoles Primaires", 259.

(sic.), Curial and Laugier (Paris); the school of Batignolles-Monceaux (Seine); the rural school of Sully, la Tour (sic.)".[60] It is interesting to note that, of the six, five are cited consecutively in Narjoux's book on France and England –the schools of Paris and the rural school of Sully-la-Tour.[61] The school of Batignolles-Monceaux is from one of Lequeux's articles that Repullés used in the preparation of his book.[62] As far as the English schools are concerned, the Spanish author only translates what Narjoux says and replicates the same models: The London schools on West Ferry Road –an example of the English teaching system–, and the school on Johnson Street –example of the Prussian system– and the school on Wornington Road.[63]

AN *ESCUELA MODELO* IN MADRID[64]

In October 1869, an excellent year for this type of calls, the Madrid City Council launched a project call to build an *Escuela Modelo* on the site of the former 'Convento de las Maravillas'. However, it did so with a very tight deadline, and few architects presented their proposals. The winning projects were, firstly, those of Emilio Rodríguez Ayuso, who received the optional contract, and secondly, those of Enrique Repullés y Vargas, who received an honorary second prize.[65] The building was completed in 1885 after many changes in its construction and was once the most modern teaching center in the country, equipped with state-of-the-art teaching materials acquired in Switzerland and Belgium.

The Madrid City Council established, before the call, detailed instructions with the characteristics and the program that the design of

---

[60] Repullés, *Disposición, Construcción y Mueblaje,* 82.

[61] Narjoux, *Les Écoles Publiques en France et en Angleterre*, 179, 182, 184, 187 and 191

[62] Lequeux, "Édifices pour l'Instruction Publique. Écoles Primaires Communales", 18-28.

[63] Repullés, *Disposición, Construcción y Mueblaje,* 82-83, and Narjoux, *Les Écoles Publiques en France et en Angleterre*, 231-238.

[64] See: Repullés, *Disposición, Construcción y Mueblaje,* 76-78; Burgos, *La arquitectura del aula*, 19-22, and Rodríguez, *Arquitectura escolar*, 160-165.

[65] Again we find Rodríguez Ayuso and Repullés participating in a call for proposals, although now separately. It was indeed a productive year for both in 1869, although Repullés had to wait until 1902 to see one of his school building designs materialized, the Alfonso XII schools in Madrid [Pozo, *Urbanismo y educación*, 134-135, and Rodríguez, *Arquitectura escolar*, 198-204].

the building had to comply.[66] According to these instructions, the school was for primary education with four classrooms: one for nursery school, another for girls and two for boys, the latter being adjacent and with the possibility of joining both classrooms. Each of the classrooms had to accommodate seventy or eighty students. The entrances had to be independent for each sex, and the girls' class could be used for the preschoolers.

Based on these conditions, both architects came up with fairly similar floor designs: in both cases they were compact buildings with an interior courtyard, adjusted to the Daoiz y Velarde street and the Plaza del Dos de Mayo. Both projects, however, have the shortcoming already mentioned above regarding the Washington school: the symmetry taken to the extreme results in different alignments for the classrooms.

After a first comparative analysis of both descriptions, it can be seen that Repullés wanted to comply more rigorously than Rodríguez Ayuso with the rules of the call, and this at the expense of greater clarity and cleanliness of his proposal and a larger occupation of the plot. The winning project (figure 12), on the other hand, responds to a clearer outline, organized around an axis of symmetry parallel to Daoiz y Velarde Street and composed of three areas: the lateral areas are used as classrooms and offices, and the central area organizes the transit around the courtyard.

However, above all, the most notable difference between both proposals lies in the idea of what a classroom should be. In Repullés' project (figure 13) the classroom –a space of 9 x 20 meters which, due to its excessive width, is divided in two by a row of cast-iron columns– is still anchored in the large classroom model which is based on the mutual learning system. On the other hand, his friend and colleague Rodríguez Ayuso selects a smaller classroom size and unilateral lighting, more in line with the new trends in pedagogy.

[66] Repullés, *Disposición, Construcción y Mueblaje*, 98-100.

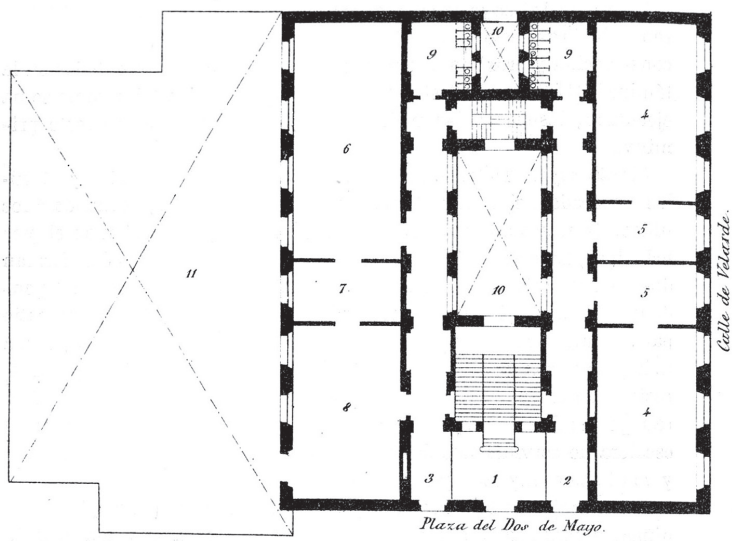


Figure 12. Project for the *Escuela Modelo* of Madrid. Ground floor. Arch.: Rodríguez Ayuso [Repullés, *Disposición, Construcción y Mueblaje*, Sheet VIII].

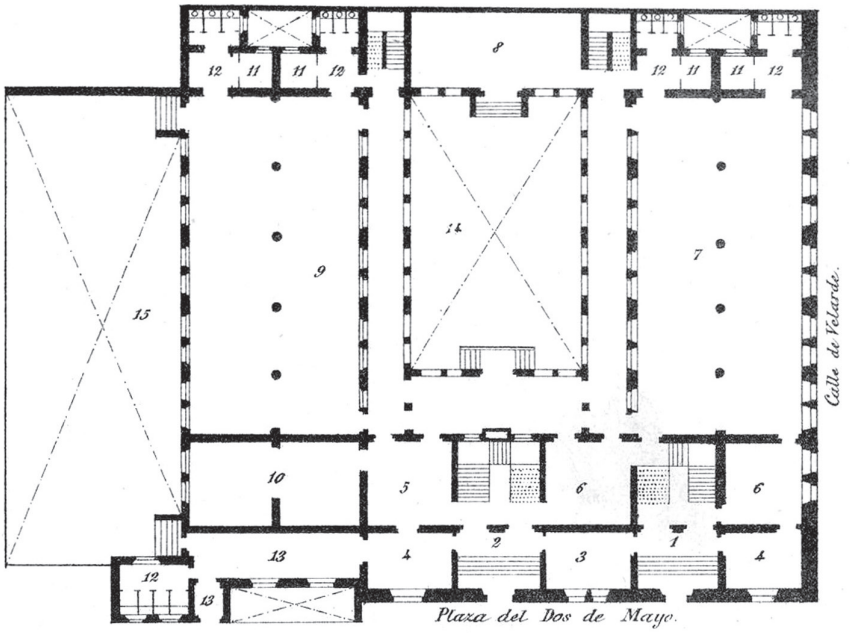


Figure 13. Project for the *Escuela Modelo* of Madrid. First floor. Arch.: E.M. Repullés [Repullés, *Disposición, Construcción y Mueblaje*, Sheet IX].

The current CEIP[67] Pi i Margall is the result of the profound restructuring that Bernardo Giner de los Ríos performed in the *Escuela Modelo* of 1933. The modification consisted, firstly, in modifying the third floor –initially intended for accommodation– into one more floor at the service of the students, and secondly, in providing an image more appropriate with the times:

> Apart from all the demolitions [...], we will level the bulging brickwork of the decoration on the façades, such as the jambs of the holes, the crest of the crown of the building, coats of arms and imposts, to obtain façades devoid of ornamentation, *[...]*, for which all of them will also be plastered, and Tyrolean coated.[68]

The original roof was replaced by a flat terrace to enlarge the surface destined for children's play, a decision that probably led Giner to change the image of the building radically. At present, it is only possible to find Rodríguez Ayuso's track on the main staircase. According to Pedro Navascués, "there was nothing Neo-Mudejar about his style, which resembled more a typical Neo-Greek style, with a very characteristic technique of finishing off the gaps with stone lintels which we could call antefixes, two at the ends seen in profile and a central one in front".[69]

THE SCHOOLS OF DON LUCAS AGUIRRE IN CUENCA AND MADRID[70]

Lucas Aguirre y Juárez, a liberal and progressive man, was born in Cuenca in 1800. His family was dedicated to business and was part of the local high bourgeoisie. He went to live in Madrid in 1860, where he spent his last years committed to the most educationally disadvantaged persons. The philanthropist Aguirre arranged for all his assets to be liquidated upon his death and, with the profits, schools were founded in

---

[67] CEIP: Spanish acronym for "Colegio de Educación Infantil y Primaria" (School for Early Childhood and Primary Education).

[68] Bernardo Giner de los Ríos, *Proyecto de reforma y ampliación del Grupo Escolar Pi y Margall (Madrid)*, July 1933, Archivo General de la Administración, Education, Box 32/552. Taken from: Rodríguez, *Arquitectura escolar*, 162.

[69] Pedro Navascués Palacio, *Arquitectura y arquitectos madrileños del siglo XIX* (Madrid: Instituto de Estudios Madrileños, 1973), 228. Taken from: Rodríguez, *Arquitectura escolar*, 163.

[70] See: Repullés, *Disposición, Construcción y Mueblaje,* 78-79; Burgos, *La arquitectura del aula*, 30-32, and Rodríguez, *Arquitectura escolar*, 165-172.

three specific areas that were close to his personal history. The first school in Siones de Mena, a small town in Burgos where his father was born, was built in 1868 and this is the only one that was founded while he was alive. The second was founded in Cuenca where he was born, after his death in 1873, and the third was founded in Madrid, the city that treated him so well in his last years. A legacy was created with the remaining funds, and the benefits were used to support the schools.

The schools did not become a reality until thirteen years from the death of Don Lucas. The first school opened in Madrid, on October 18, 1886. Its location in Alcalá Street, next to the Retiro Park, was not arbitrary: it was deliberately chosen –as Rodolfo Llopis said- for all those who went to the bullfights so that both on their way there and on their way back, they would necessarily come across "a superb building that speaks of culture and reproaches them for their barbaric hobbies".[71] The new bullring of Madrid, a building that is considered the initiator of the Neo-Mudejar architectural current (the same as the *Escuelas Aguirre* in Madrid), was inaugurated in 1874 and was a project by Rodríguez Ayuso and *Álvarez* Capra. Perhaps this is why the first was chosen to design the *Escuelas Aguirre*, although at the time he was working on the construction of the *Escuela Modelo*.

The *Escuelas Aguirre* in Cuenca

The schools of Cuenca also opened in 1886, though they had been planned before those in Madrid, as the inclusion in Repullés' book shows. Although they are usually referred to in the plural form, it is a single building with two independent classrooms, one for each sex (figure 14). As proposed,[72] the building has a central two-storey body and two single-storey lateral bodies that are used as classrooms. The central body goes into the plot much more than the lateral arms. The ground floor is used as a gallery, and the main floor is used for teacher's accommodation.

[71] Rodolfo Llopis Ferrándiz, *Las ideas de Don Lucas Aguirre* (Cuenca: Ruiz de Lara, 1924), 25. The bullring designed by Rodríguez Ayuso and Álvarez Capra was replaced in 1934 by the current one in Las Ventas. The 'Palacio de los Deportes' of Madrid is now located on the site of the former bullring, just one kilometer from the *Escuelas Aguirre*.

[72] The building, currently the *Aguirre Cultural Center*, is not exactly Rodríguez Ayuso's project. The length of the left class was drastically reduced, and there are no covered galleries, which, if they were ever built at the time, were demolished later on.

Both schools are completely symmetrical with a hall and an attached small waiting room. One door communicates the hall with the classroom and another with the *covered gallery* which is 24 m long by 5.50 wide (figure 14, No. 8 and 8'). The first five meters of the gallery goes into the central pavilion. This first section of the gallery is in direct communication with the closet, the cloakroom, and the classroom. The toilets are arranged in a traditional way, that is, small attachments next to the teacher's desk for better control by the teacher.

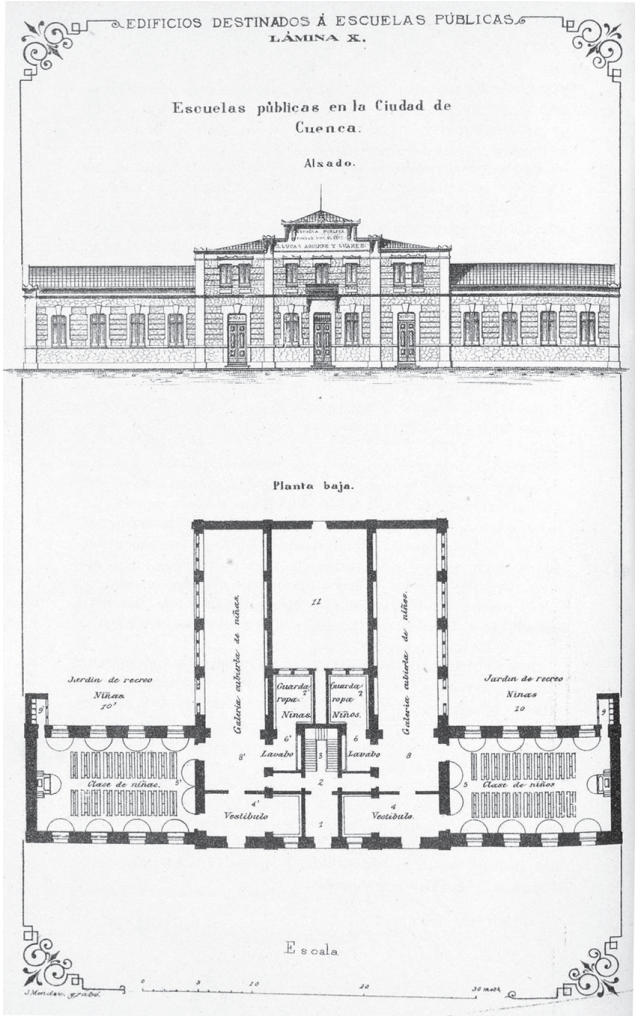


Figure 14. The *Escuelas Aguirre* in Cuenca. Ground floor. Arch.: Rodríguez Ayuso [Repullés, *Disposición, Construcción y Mueblaje*, Sheet X].

There is a rectangular space between the covered galleries (figure 14, n.º 11) that lacks a roof in the project but that, eventually, could be covered to use it as a gym, in which case it would receive daylight either from the roof window or from the windows in the main wall.[73] This is a fascinating area that anticipates the most complex result used in the *Escuelas Aguirre* in Madrid.

Each classroom measures 9 x 15 m, has accommodation for 100 students, has bilateral lightning, and not from the front side of the classroom, as was the case with the additional type. The furniture layout suggests that the design of the classroom is for a teaching system in semicircles attached to the walls. A system that forces to raise the height of the parapet of the holes two meters above the class floor.

According to Repullés, Rodríguez Ayuso's project for Cuenca was based on the "additional building type" of the projects designed by the School of Architecture (figure 6).[74] When we referred to the same statement above, we said that both outlines came from one imported from France: the *Mairie-école*, and we proposed the school in the Petit-Monrouge neighborhood (Paris) as the most likely one among the possible models that served as a model for the additional building type could. If one compares the floor plans of the Cuenca and the Parisian schools (figures 8 and 14), one may find that the similarity between both is more considerable in this case: The Cuenca school could be considered an evolution of the Petit-Monrouge school with halls in the front garden and with extended *préaux couverts* (in Cuenca they built covered galleries), as Vacquer recommended regarding the Paris school.[75]

It is possible to find reminiscences of the *Escuelas Aguirre* of Cuenca in other schools which were built later on, and they were widely used thanks to Repullés' book. This is the case of the schools of San Miguel in Palencia, now CEIP Jorge Manrique, designed in 1886 by the municipal architect Cándido Germán. If one disregards the added kindergarten and the adaptation of the remaining classrooms to simultaneous teaching, the similarity between both is remarkable.[76]

---

[73] Repullés, *Disposición, Construcción y Mueblaje,* 79.

[74] Repullés, *Disposición, Construcción y Mueblaje*, 78-79.

[75] Vacquer, *Bâtiments scolaires récemment construits*, 11.

[76] See: Lourdes Espinilla and José Luis González, "Génesis de la primera 'Escuela de Párvulos' en Palencia capital (1857-1910). La Insigne figura de D. Vicente Inclán", *Tabanque* 20 (2006-2007): 137-166 [142].

The *Escuelas Aguirre* in Madrid

The floor design of the building is composed of three U-shaped pavilions that mark out a rectangular space, which is in turn divided in two by a fourth bay located on the axis of symmetry (figure 15). Both exterior bays are in parallel to the axis and are used for classrooms on the ground floor and for accommodation on the upper floor. The entrance and offices are located in the central body on the ground floor, and the meeting room and library are on the first floor. The fourth central bay is shown in the façade by a high tower –a real urban landmark– and is used for the staircase, an inner courtyard and the toilets. The rest of the ground floor has two spaces under a three-sided roof with access to the classrooms and could also be used as a gym due to the size. Here again, the distinctive signs of Rodríguez Ayuso can be seen, and clearly distinguished him from Repullés in the *Escuela Modelo*: the perfect plan design and the consistency between the inside and the outside.

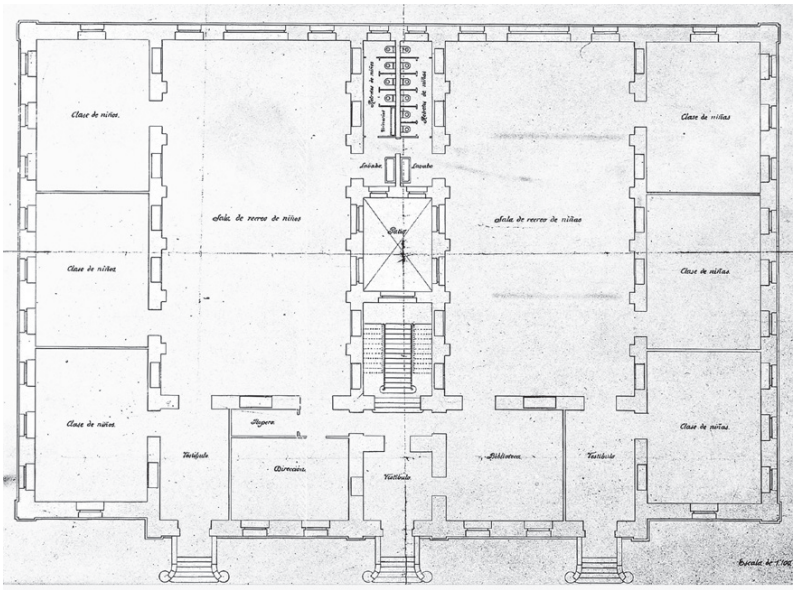


Figure 15. The *Escuelas Aguirre* in Madrid. Ground floor. Arch.: Rodríguez Ayuso [Archivo de Villa de Madrid: 16-281-21].

The *Escuelas Aguirre* in Cuenca and Madrid were designed by Rodríguez Ayuso more or less simultaneously, and similar criteria

were used. If we compare both floors, we can conclude that the ones in Madrid seem to retract over the central body of the building, due to the narrowness of the site. These wings were extended in Cuenca. In Cuenca the covered gallery was open to the courtyard, and in Madrid it is a closed space with above and front lightning. In other words, Ayuso wanted to put into practice in Madrid the office that in Cuenca did not materialize, that is, the space between both galleries, which, as Repullés said, could be covered in the future and to use it as a gym (figure 14, n.º 11).

The question is, why are the classrooms different in each case? In Cuenca, the classroom is nine meters wide, while here –as the *Escuela Modelo*– the width is less than seven meters. The thing they have in common is that there is more than one floor. In Cuenca the width of nine meters is covered by trusses and does not need intermediate columns for support. In both schools of Madrid this is not possible on the ground floors; therefore the width needs to be reduced if one wants to get rid of the intermediate columns. Rodríguez Ayuso found himself in a similar situation to the French architects of that time, who had to narrow the classrooms to eliminate the columns. As Châtelet points out, the solution for a structural problem forced the modification of the classroom capacity and its design.[77]

The origin of the covered courtyard used by Rodríguez Ayuso in Madrid, a somewhat atypical space in Spanish school architecture, is an influence of the Brussels' Model School, a well-known building throughout Europe since its exhibition at the Universal Exhibition of 1878.[78] The Parisian school on rue Keller, designed by Durand-Billion in 1844 and considered a forerunner of the Brussels' Model School,[79] may also have influenced Rodríguez Ayuso, either by the *Revue Générale de*

[77] Anne-Marie Châtelet, "L'école prend forme", in *Paris à l'école, 'qui a eu cette idée folle…*, ed. A. M. Châtelet (Paris: éditions du Pavillon de l'Arsenal, 1993), 78-89 [85].

[78] Francisco Javier Rodríguez Méndez, «Ecos en España de la Escuela Modelo de Bruselas», in *Influencias belgas en la educación española e iberoamericana*, ed. José M.ª Hernández (Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2019), 291-302.

[79] Françoise Jurion - de Waha, "L'école en beauté, un exemple d'architecture pour l'enfant", *Cahiers Bruxellois* 1, XLVII (2015): 194-243 [206 and 218]. The author locates the school on Keller Street on Charonne Street, but is referring to the same school designed by Durand-Billion.

l'Architecture,[80] or by Vacquer's book that we have cited above as a possible source for Rodríguez Ayuso and Repullés.[81]

THE *JARDINES DE LA INFANCIA* OF MADRID[82]

The first kindergarten was known in Spain in the middle of the 19th century. Although the first practical experiences of the Froebel method, both in Madrid and Barcelona, are from this date, the *Jardines de la infancia* –or Kindergarten– were not really known until the Ministry of Public Works opened the first kindergarten in Madrid based on the Froebel system built on a site located on Daoiz y Velarde street, between the 'Escuela Normal Central de Maestros' and the *Escuela Modelo*.[83]

The architect of the project and director of the construction was Francisco Jareño (who, as we have already mentioned, participated in the 1869 public school model call). Jareño's project was remarkably in line with the kindergarten model proposed by Fiedrich Froebel, a model that, according to the given descriptions should be strongly connected with the natural environment and have a gradual transition of spaces: "closed, open and transitional".[84] Repullés y Vargas also paid attention to this type of school, and he dedicated an entire epigraph of his book.[85] According to his description, the Froebelian school consisted of four classes and the children were grouped according to their level of education. In front of the classrooms, there had to be a hall with a cloakroom, two offices, and a small kitchen-dining room. Along with the basic rooms, Repullés refers to "a big hall" –the intellectual gym– for recreation and games on bad weather days. The upper floor

[80] Joseph Uchard, "Écoles communales de la ville de Paris", *Revue Générale de l'Architecture et des travaux publics* (1862): 9-14.

[81] Vacquer, *Bâtiments scolaires récemment construits*, 13-14 y láminas 11-15. See notes: 22, 33 and 75.

[82] See: Purificación Lahoz,«El modelo Fröebeliano de espacio-escuela. Su introducción en España», *Historia de la educación* 10 (1991): 107-133; Burgos, *La arquitectura del aula*, 22-24, and Rodríguez, *Arquitectura escolar*, 173-178.

[83] Lahoz, "El modelo Fröebeliano de espacio-escuela", 125.

[84] Lahoz, "El modelo Fröebeliano de espacio-escuela", 110.

[85] Repullés, *Disposición, Construcción y Mueblaje*, 32-35.

was used for teacher and janitor accommodation. Finally, an essential part of the kindergarten was the "closed and spacious courtyard" –with abundant trees, bathrooms and storing spaces for tools and animals– and the garden, divided into small plots for individual work and larger ones for common work.

The Madrid kindergarten started in 1877 and consisted of several pavilions attached to the sides of the rectangular plot that enclosed an extensive garden (figure 16). The entrance was on Daoíz y Velarde Street, crossing the central pavilion, which had two floors and a single bay, aligned with this street. Opposite, there was another one-story pavilion with the gym and dining room. The two pavilions were connected by a covered gallery attached to the eastern boundary.[86]

The main pavilion had a completely symmetrical alignment. The entrance to the school was on the axis through a hall. Around the axis and separated from each other by the passages to the classrooms, there were four rooms used as offices and cloakrooms. The central body projected in the façade and was finished off at the top by a Neo-Greek style pediment. The classrooms were grouped in pairs, on both sides of the central body. As there exists only one bay, to get from the hall to the farthest classroom, it was necessary to cross the first one. The first floor of the main pavilion comprised the entrances to the upper floor accommodations and the staircase. The toilets were only accessible from the courtyard and are placed on both sides next to the doors of the accommodations.

The pavilion located on the other side of the garden was attached to the southern side of the plot and consisted of a simple ground floor construction and a single bay with a one-water roof. It housed the school canteen –dining room and kitchen–, the "intellectual gym" and the gardener's house. The gym occupied the central position, and its entrance was located on the axis of symmetry. The layout of the garden consisted of four parterres separated from the outside pavilions and each other by two perpendicular paths, and an oval central reinforced the axiality of

[86] All the spaces that make up a kindergarten listed by Repullés [*Disposición, Construcción y Mueblaje*, 34-35], the only one missing here is the one for individual and community gardens, which Jareño had to do without due to the size of the plot.

the floor. The remaining constructions included the eastern gallery which linked both pavilions and some small sheds for the henhouse and bathrooms on the other side.

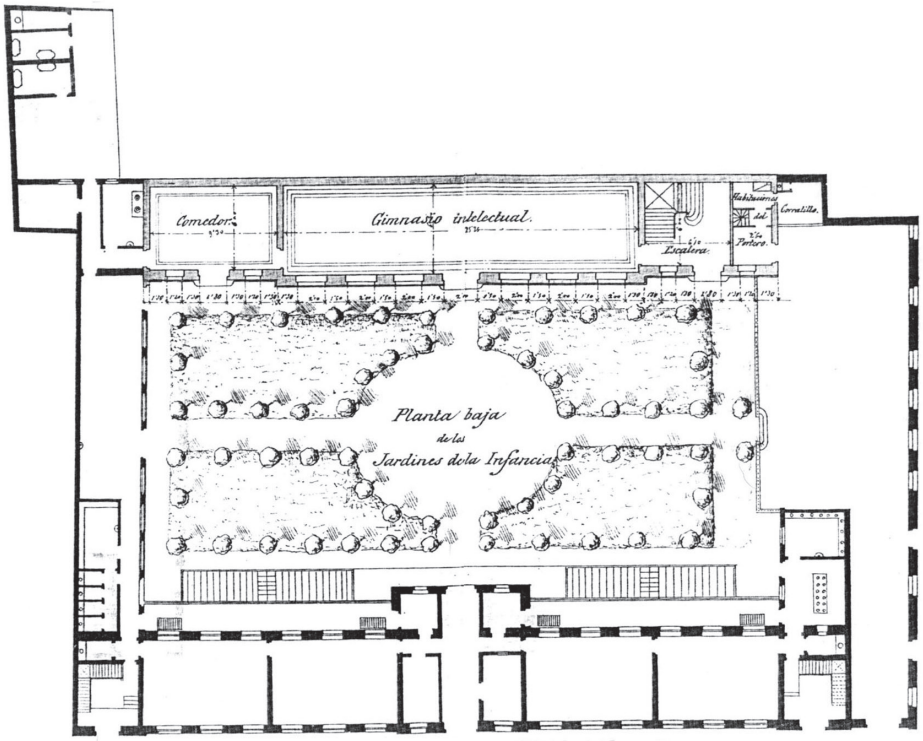


Figure 16. Ground floor of the *Jardines de la Infancia* of Madrid. Arch.: Francisco Jareño [Archivo General de la Administración, Education, Box 32/8101].

The classrooms were quite similar to those proposed by the architect as suitable in the 1869 call and whose characteristics are shown in figure 10. The dimensions are the same in both cases: 20 by 30 feet (6 by 9 meters). The windows are also the same (three per class), but in the school we are dealing with here, Jareño chose to open gaps to the street and courtyard, contrary to what he said in his Report on the convenience of unilateral side lighting. To avoid distractions for the children, he raised the parapet two meters off the ground, thus failing to comply with another of his proposals.

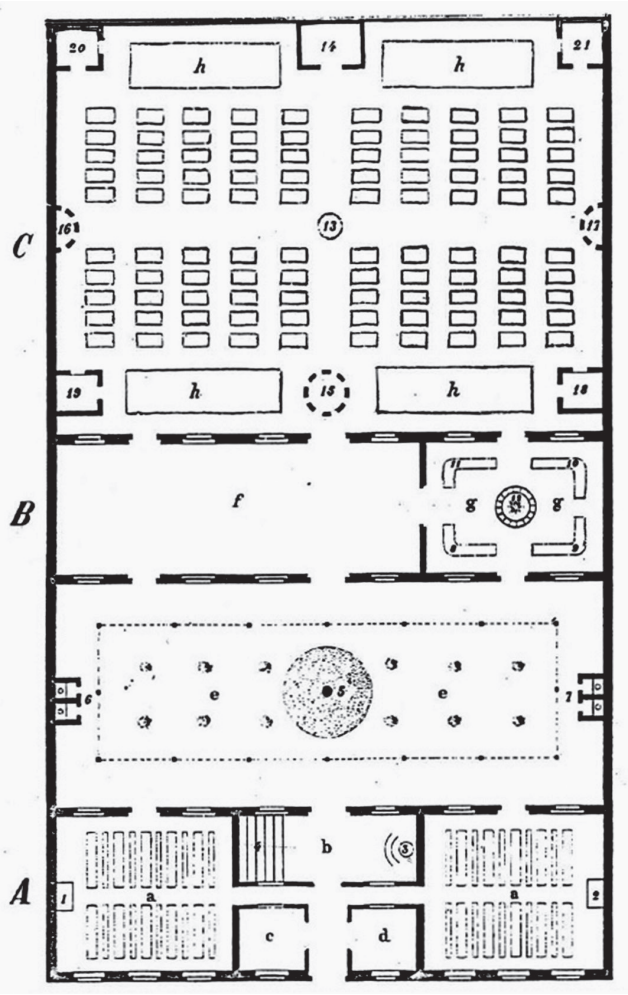


Figure 17. Kindergarten designed by Pedro de Alcántara García, according to the Froebelian model [Lahoz, "El modelo Fröebeliano de espacio-escuela", 112].

If one compares the Madrid Kindergarten with an ideal school organized according to the Froebelian philosophies, for example, the one designed by the Spanish pedagogue Pedro de Alcántara García,[87] we can conclude that Jareño's project is remarkably in line (figure 17). Like the pedagogue's learning model, Jareño's design is composed of a single-axis, symmetrical, bilaterally lit main pavilion, with the entrance and hall

[87] Lahoz, «El modelo Fröebeliano de espacio-escuela», 112.

located on the axis. In both cases, the gym, located in the rear pavilion, parallel to the main one, occupies the same space as the classrooms. In both cases, the playground with trees and a central circular parterre covers the space between both pavilions.

The importance of this school as an inspiration for Spanish school architecture is more closely aligned to the Froebelian pedagogy that was put into practice rather than for its construction. It is possible, however, to find reminiscences in the *Escuelas Froebel* of Pontevedra, designed in 1912 by Antonio Flórez. This building can only be understood if you look at it from Francisco Jareño's viewpoint forty years earlier.[88]

CONCLUSIONS

Despite having been distinguished with the highest award in the public school models call held in 1869, the projects of the School of Architecture are based on models that are difficult to put into practice in our country. The first building type corresponds to a typology that was tried in France for some time, but which at the time of the call was practically in disuse. The third building type is undoubtedly the most deficient because of the disproportion between the width and length of the classroom. The 'additional type', a small school with two independent classrooms and teacher's accommodation, is the most acceptable of the four types proposed by the School of Architecture and this may be the reason why it was chosen as the main model for many schools, that is, a central two-storey body and lateral wings for the classrooms. However, it is necessary to take into account a common French origin: the *Marie-école*.

The projects of Repullés and Rodríguez Ayuso had little or no practical application due, on the one hand, to the high cost of these models and, on the other, to the economic hardship of the town councils that had to build the schools. There is no doubt that Francisco Jareño's knowledge and experience were far superior to those of the winners of

[88] Francisco Javier Rodríguez Méndez, «Influencias alemanas en la arquitectura escolar española», in *La pedagogía alemana en España e Iberoamérica (1810-2010)*, ed. José M.ª Hernández (Valladolid: Castilla Ediciones, 2011), 194-224.

the call, who were recently graduated architects at the time. If Jareño's projects had been selected, the outcome would have been very different and also significant time savings to find a solution for the serious problem of children's schooling.

The call for project proposals for the Madrid *Escuela Modelo*, also in 1869, brought together again Repullés and Rodríguez Ayuso, but this time as competitors. The winner was Rodríguez Ayuso, whose project responded to a clearer outline than Repullés' although it did not completely comply with the rules. The latter's idea of a classroom is still anchored in the model of the mass class, while Rodríguez Ayuso opts for a smaller class and unilateral lightning.

The *Escuelas Aguirre* in Cuenca and Madrid were built by Rodríguez Ayuso in 1873 due to his previous successes. In both schools, similar criteria were used although the school in Madrid had a more compact design and included two covered courtyards, an imported foreign design and quite atypical in Spanish schools. The classrooms in Cuenca and Madrid differ: in Cuenca the classrooms are large and adapted to mixed teaching, those in Madrid resemble the ones used in the *Escuela-modelo*.

The first Spanish kindergarten started in Madrid in 1877, according to a project by Francisco Jareño. It consisted of several pavilions attached to the sides of the plot that enclosed an extensive garden. Jareño's design was very similar to the kindergarten model described in many publications and proposed by Fiedrich Froebel.

Of the three leading architects of this period, Repullés was the one who obtained hardly any practical benefit from his participation in the 1869 school model call, since he had to wait until 1902 to see one of his school model projects built, despite the relevance it achieved after the publication of his book.

Note on the author

Francisco Javier Rodríguez Méndez (Salamanca, 1959) is an architect (1984) graduated at the Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Madrid (ETSAM) and has a doctorate degree in Architecture (2004), by

the same School. He wrote the thesis "Arquitectura escolar en España 1857-1936. Madrid como paradigm" (School architecture and design in Spain 1857-1936, Madrid as a model) directed by Miguel Ángel Baldellou. High School Professor (1984-1988 and 1993-1996). School architect in the province of Zamora (1988-1993). Professor at the Department of Construction at the University of Salamanca (1996-2009). University Professor of the Department of Construction at the University of Salamanca (2009-present). Author of several publications in the field of school architecture. Book: *Aquellos colegios de ladrillo* (2008). Articles published in: *Historia y Memoria de la Educación* (11, 2020), *Artigrama* (34, 2019), *Historia de la Educación* (38, 2019 and 25, 2007), *Foro de Educación* (12, 2014), *P+C: proyecto y ciudad* (2, 2011) and *ARQSCOAL* (4, 2006). Book chapters in: *Identidades y tránsitos artísticos en el exilio español de 1939 hacia Latinoamérica* (2019), *Ciencia e innovación en las aulas. Centenario del Instituto-Escuela (1918-1939)* (2018), *La arquitectura del Movimiento Moderno y la educación* (2013), *L'école de plein air. Une expérience pédagogique et architecturale dans l'Europe du XXe siècle* (2003), *Francia en la educación de la España contemporánea 1810-2010* (2011), *La pedagogía alemana en España e Iberoamérica 1810-2010* (2011), *Influencias belgas en la educación española e iberoamericana* (2019), *Influencias suizas en la educación española e iberoamericana* (2016), *Actas de las Jornadas Científicas de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico Educativo* (2012, 2014 and 2016).

REFERENCES

Bouillon, Auguste. *De la construction des maisons d'école primaire*. Paris: Hachette, 1834.

Burgos Ruiz, Francisco. *La arquitectura del aula. Nuevas escuelas madrileñas, 1868-1968*, Madrid: Ayuntamiento de Madrid, 2007.

Châtelet, Anne-Marie. "L'école prend forme". In *Paris à l'école, 'qui a eu cette idée folle…'*, edited by A. M. Châtelet, 78-89. Paris: éditions du Pavillon de l'Arsenal, 1993.

Châtelet, Anne-Marie. *La naissance de l'architecture scolaire. Les écoles élémentaires parisiennes de 1870 à 1914*. Paris: Honoré Champion Editeur, 1999.

Châtelet, Anne-Marie. "Dialogue France-Allemagne sur l'architecture et la pédagogie". *Proyecto Progreso Arquitectura* 17 (2017): 16-27.

Espinilla Herrarte, María Lourdes and González Sánchez, José Luis. «Génesis de la primera 'Escuela de Párvulos' en Palencia capital (1857-1910). La Insigne figura de D. Vicente Inclán». *Tabanque* 20 (2006-2007): 137-166.

Granier, Christine and Marquis, Jean-Claude. "Une enquête en cours: La maison d'école au XIXe siècle". *Histoire de l'éducation* 17 (1982): 31-46.

Hernández Díaz, José María. "Espacios escolares, contenidos, manuales y métodos de enseñanza". In *Historia de la educación en la España contemporánea. Diez años de investigación*, coordinated by Jean-Louis Guereña, Alejandro Tiana and Julio Ruiz, 191-213. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte, C.I.D.E., 1994.

Jareño y Alarcón, Francisco. *Memoria facultativa sobre los Proyectos de Escuelas de Instrucción Primaria...* Madrid: Imprenta del Colegio Nacional de Sordo-mudos y Ciegos, 1871.

Jurion – de Waha, Françoise. "L'école en beauté, un exemple d'architecture pour l'enfant". *Cahiers Bruxellois* 1, XLVII (2015): 194-243.

Kluss, Adolf and Kammenhüber, J. W. "Schulgebäude zu Washington". *Allgemeine Bauzeitung mit Abbildungen* (1868-69): 34-35 and 186-188.

Lahoz Abad, Purificación. "El modelo Fröebeliano de espacio-escuela. Su introducción en España". *Historia de la educación* 10 (1991): 107-133.

Laverdant, Desiré. "Architecture communale. Crèches". *Revue Générale de l'Architecture et des travaux publics* (1851): 161-169.

Lequeux, Paul-Eugène. "Édifices pour l'Instruction Publique. Écoles Primaires". *Revue Générale de l'Architecture et des travaux publics* (1849): 258-261, Sheets XXVI- XXVII.

Lequeux, Paul-Eugène. "Édifices pour l'Instruction Publique. Écoles Primaires Communales". *Revue Générale de l'Architecture et des travaux publics* (1851): 18-28, Sheets II-VII.

Llano Díaz, Ángel. «Notas sobre el espacio rural escolar en Cantabria (1850-1936)» [*online*]. *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria (España)* [serial publication online] 1 (2009). http://revista.muesca.es/articulos/66-notas-sobre-el-espacio-rural-en-cantabria-1850-1936 (accessed May 26, 2020).

Llopis Ferrándiz, Rodolfo. *Las ideas de Don Lucas Aguirre*. Cuenca: Ruiz de Lara editores, 1924.

Martí Alpera, F*élix*. *Por las escuelas de Europa*. Valencia: Imprenta Vives, 1904.

Narjoux, Félix. *Les Écoles Publiques en France et en Angleterre. Construction et installation*. Paris: A. Morel et Cie., 1877.

Navascués Palacio, Pedro. *Arquitectura y arquitectos madrileños del siglo XIX*. Madrid: Instituto de Estudios Madrileños, 1973.

Ortueta Hilberath, Elena de. "Los modelos de escuelas destinados a los centros de educación primaria pública avalados por el Negociado de Arquitectura Escolar del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes". *Norba: Revista de arte* 17 (1997): 165-192.

Repullés y Vargas, Enrique María. "Nuevas escuelas de instrucción primaria en Cuenca". *Anales de la construcción y de la industria* II (1877): 88-90.

Repullés y Vargas, Enrique María. "Edificios destinados a escuelas públicas de instrucción primaria". *Anales de la construcción y de la industria* II (1877): 212-215, 234-236, 246-249, 290-295, 310-313, 321-325, 340-342 and 358-361.

Repullés y Vargas, Enrique María. "Edificios destinados a escuelas de instrucción primaria". *Anales de la construcción y de la industria* III (1878): 1-4, 21-26, 53-55, 86-89 and 145-147.

Repullés y Vargas, Enrique María. *Disposición, Construcción y Mueblaje de las Escuelas Públicas de Instrucción Primaria*. Madrid: Imprenta de Fortanet, 1878.

Repullés y Vargas, Enrique María. "Obras arquitectónicas de Rodríguez Ayuso". In *Biografía y obras arquitectónicas de Emilio Rodríguez Ayuso*, edited by Santiago Castellanos and Enrique M.ª Repullés, 17-31. Madrid: Imprenta y litografía de los huérfanos, 1892.

Rodríguez Méndez, Francisco Javier. "Arquitectura escolar en España 1857-1936. Madrid como paradigma". PhD thesis, Universidad Politécnica de Madrid, 2004.

Rodríguez Méndez, Francisco Javier. "Influencia francesa en la arquitectura escolar española". In *Francia en la educación de la España contemporánea (1808-2008)*, edited by José M.ª Hernández, 185-218. Salamanca: Universidad de Salamanca, 2011.

Rodríguez Méndez, Francisco Javier. "Influencias alemanas en la arquitectura escolar española". In *La pedagogía alemana en España e Iberoamérica (1810-2010)*, edited by José M.ª Hernández, 194-224. Valladolid: Castilla Ediciones, 2011.

Rodríguez Méndez, Francisco Javier. "La huella de Adolf Cluss en la escuela graduada de Cartagena". *Foro de Educación* 12 (2014): 69-89.

Rodríguez Méndez, Francisco Javier. "Ecos en España de la *Escuela Modelo* de Bruselas". In *Influencias belgas en la educación española e iberoamericana*, edited by José M.ª Hernández Díaz, 291-302. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2019.

Uchard, Joseph. "Écoles communales de la ville de Paris". *Revue Générale de l'Architecture et des travaux publics* (1862): 9-14.

Vacquer, Théodore. *Bâtiments scolaires récemment construits en France et propres à servir de types pour les édifices de ce genre*. Paris: Caudrilier, 1863.

Viñao Frago, Antonio. *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)*. Madrid: Akal, 1990.

Viñao Frago, Antonio. "El espacio escolar. Introducción". *Historia de la Educación* 12-13 (1993-94): 11-16.

Viñao Frago, Antonio. "Construcciones y edificios escolares durante el sexenio democrático (1868-1874)". *Historia de la Educación* 12-13 (1993-94): 493-534.

Viñao Frago, Antonio. "La escuela graduada: una nueva organización escolar y pedagógica". In *Cien años de educación en España. En torno a la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes*, directed by Pedro Álvarez Lázaro, 363-388. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Fundación BBVA, 2001.

Viñao Frago, Antonio. "Templos de la patria, templos del saber: los espacios de la escuela y la arquitectura escolar". In *Historia ilustrada de la escuela en España: dos siglos de perspectiva histórica*, coordinated by Agustín Escolano Benito, 47-72. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2006.

Historia y Memoria de la Educación 13 (2021): 375-423
Sociedad Española de Historia de la Educación
ISSN: 2444-0043
DOI: 10.5944/hme.13.2021.27537

FROM "SCHOOL BUILDING" TO "SCHOOL ARCHITECTURE" – SCHOOL TECHNICIANS, GRAND SCHOOL BUILDINGS AND EDUCATIONAL ARCHITECTURE IN PRUSSIA AND THE USA IN THE NINETEENTH CENTURY*

Del «edificio escolar» a la «arquitectura escolar» - Técnicos escolares, grandes edificios escolares y arquitectura educativa en Prusia y los Estados Unidos en el siglo XIX

Daniel Töpper[α] and Fanny Isensee[β]

Reception date: 18/05/2020 • Acceptation date: 07/10/2020

Abstract. The history of school buildings is commonly written as a history of architecture, focusing on outstanding architects and buildings. However, the connection between pedagogical-administrative prescriptions and educational architecture has been studied less, particularly in the nineteenth century. This article highlights the often-overlooked agency of school technicians and proposes to interpret the nineteenth-century history of building schools as a history of implementing pedagogical-administrative objectives. The design of schools followed the inner differentiation of school curricula, at the same time being affected by the growth of school sizes prompted by school management structures and their efficiency aims. We will show how in larger cities the initial one-classroom schools developed into multiple-classroom buildings, taking on their final form in "grand school buildings". The organizational developments tried and tested here would later become the national standard, with rural schools following with a certain delay. In order to grasp the emergence of the phenomena of these "grand school buildings" we combine the Prussian and US-American cases in their transatlantic connection

[α] History of Education. Humboldt-Universität zu Berlin. Unter den Linden 6. 10099 Berlin. Germany. daniel.toepper@hu-berlin.de. https://orcid.org/0000-0003-0187-3893

[ß] History of Education. Humboldt-Universität zu Berlin. Unter den Linden 6. 10099 Berlin. Germany. fanny-lynne.isensee@hu-berlin.de. https://orcid.org/0000-0001-7348-9255

How to cite this article: Töpper, Daniel and Fanny Isensee. "From 'school building' to 'school architecture': school technicians, grand school buildings and educational architecture in Prussia and the USA in the nineteenth century". *Historia y Memoria de la Educación* 13 (2021): 375-423

in order to comprehend the transnational dimension of school building norms. Being closely connected through mutual observation, the US and Prussian contexts established two decisive aspects: in the Prussian case, the division into separate classrooms as functional units of school construction was implemented, while in the United States additional school rooms such as the assembly hall and specific subject-related rooms were introduced. "Grand school buildings" initiated the interest of the architectural profession, leading to negotiations between school technicians and architects.

Keywords: educational architecture; grand school buildings; school technicians; Prussia; United States.

Resumen. *La historia de los edificios escolares se presenta comúnmente como una historia de la arquitectura, centrándose en arquitectos y edificios excepcionales. La conexión entre las prescripciones pedagógico-administrativas y la arquitectura educativa ha sido menos investigada, particularmente para el siglo XIX. En este artículo se acentúa el impacto de los técnicos escolares, a menudo pasada por alto, y se propone interpretar la historia de la construcción de escuelas del siglo XIX como una historia de la aplicación de objetivos pedagógico-administrativos. El diseño de las escuelas siguió la diferenciación interna de los programas escolares. Al mismo tiempo, el diseño se vio afectado por el crecimiento de los edificios escolares impulsado por las estructuras de administración escolar y sus objetivos de eficiencia. En este artículo, se analiza cómo en las grandes ciudades las escuelas unitarias se convirtieron en edificios con múltiples aulas, tomando su forma final de grandes edificios escolares. Los desarrollos en la organización probados en las urbes se convirtieron más tarde en el estándar nacional, con las escuelas rurales siguiéndolas con cierto retraso. Para captar la aparición del fenómeno de estos grandes edificios escolares combinamos los casos prusiano y estadounidense en su conexión transatlántica para comprender la dimensión transnacional de la aparición de normas para los edificios escolares. Conectados por observaciones mutuas, los contextos estadounidense y prusiano establecieron dos aspectos decisivos y diferentes: en el caso prusiano, se aplicó la división de aulas separadas como unidades funcionales de la construcción de escuelas, mientras que en el caso estadounidense se introdujeron aulas adicionales como el auditorio y salas específicas para asignaturas específicas. Los grandes edificios escolares despertaron el interés de los arquitectos, lo que dio lugar a negociaciones entre los técnicos escolares y los arquitectos.*

Keywords: *arquitectura escolar; grandes edificios escolares; técnicos escolares; Prusia; Estados Unidos*.

INTRODUCTION

Descriptions pertaining to the relation between schooling and school architecture can usually be narrowed down to the dictum that a building's form (architecture) follows its function (education). However, in educational historiography it often seems to be exactly the opposite with research strongly highlighting the style, features, and innovative design of certain school buildings and thus the agency of specific architects. This skewed focus has in turn led to a marginalisation of the earlier school organization demands on school architecture, which we propose to revisit with this article.

In this mindset, we will highlight the agency of school technicians and discuss their influence on the construction and maintenance of grand school buildings. We will reconstruct how the goal of cost efficiency and the prescription of more elaborate norms during the nineteenth century shaped school buildings. Without dismissing the development in smaller communities, this article focuses on cities. There, partly due to industrialization, significant migration, and a growing population influential school building models were developed, which subsequently became models for smaller towns and regional school structures. We especially focus on elementary schools since their sheer number sparked public interest and later the involvement of architects. Urban centers were faced with the urgent need for school buildings and, at the same time, provided sufficient financial resources to construct them. As we will show the resulting larger and more complex city schools prompted a strong interest of the architectural profession in schools, eventually leading to architects challenging the school technicians' prerogative.

We discuss this process by looking into the developments of two relevant countries in the field of education during the nineteenth century – Prussia and the United States – as these two were very influential in the formation of educational standards and constituted a transatlantic space of discussion.[1] We show that in both countries the contribution of school technicians to questions of school buildings played a significant role. To strengthen the plausibility of our analysis and move beyond national

[1] Fanny Isensee, Andreas Oberdorf and Daniel Töpper (eds.), *Transatlantic Encounters in the History of Education. Translations and Trajectories from a German-American Perspective* (New York: Routledge, 2020).

narratives, we will compare school building trends in both cases and take into account the numerous connections and mutual references between the two contexts.

The first part of the article shows (1) how research has addressed the involvement of the architectural discourse in the field of school buildings, drawing on current research about inter-professional cooperation and the meaning of educational architecture. We will then (2) analyse the emergence of grand school buildings in Prussia and the United States. This section also discusses specific interactions and the circulation of ideas within the transatlantic space, mainly pertaining to assembly halls. Finally, we will discuss how the involvement of the architectural profession played out historically (3) and highlight via the closer reading of one specific influential journal and, as a complement, the examination of similar findings in dispersed US-American texts, how the shift in the school building expertise constellation came into being.

SHIFTING HISTORIOGRAPHICAL NARRATIVES: THE COMPLEXITY OF CONSTRUCTING SCHOOL BUILDINGS

Review of Research Literature – School Technicians as Overlooked Stakeholders

School buildings certainly represent a subject of interest for different professions and their discourses.[2] Therefore, architects were not alone in the field. Specific actors that are not commonly associated with educational architecture, namely school technicians working in state and local administrations, have been largely overlooked. The term *school technicians* denotes civil servants responsible for the administration and supervision of all areas of (elementary) school structures. This group included individuals like the Berlin city school councillor Wilhelm Reichhelm (1791-1835) and the educational administrator Henry Barnard (1811-1900), who

[2] Heidemarie Kemnitz, "Pädagogische Architektur?", *Die Deutsche Schule*, 91 (2001): 46-57; Michael Göhlich, "Schulraum und Schulentwicklung: Ein historischer Abriss", in *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs*, ed. Jeanette Böhme (Wiesbaden: VS Verlag, 2009), 89-102; Franz-Josef Jelich, and Heidemarie Kemnitz, *Die pädagogische Gestaltung des Raums: Geschichte und Modernität* (Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2003); Heidemarie Kemnitz, "Denkmuster und Formensprache pädagogischer Architekturen im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts", in *Das Jahrhundert der Schulreformen. Internationale und nationale Perspektiven, 1900-1950*, eds. Claudia Crotti, and Fritz Osterwalder (Berlin: Haupt, 2008), 251-281.

was most active in Connecticut, but also school inspectors and supervisors. Their work played a major role in organising, financing, and designing school buildings throughout the nineteenth century. Acting in accordance with teachers, school communities, and scientific professions[3], these administrators were more executive workers than creative and professional planners. Accordingly, government authorities rather than the general public or teachers directed their work and their planning. This setting determined that their activities never reached full public visibility. In contrast, architects not only managed to become successfully involved in the discourse on building schools, but turned into the most visible public actors. Ultimately, their involvement challenged the dominant pedagogic-administrative logic.

Questioning the Emphasis on the Architectural Profession's Agency in Educational Architecture Scholarship

Research literature mostly perpetuates the unidirectional narrative of inadequate school buildings that were replaced by modern ones from 1900 onward.[4] Overlooking other voices, historiography usually highlights architectural agency and rare cases of cooperation between architects and educators. However, – and this is the focal point of this article – earlier instances of cooperation not only existed but were actually dominated by the educators. We reconsider the narrative of architectural agency and instead propose a shift between two periods: Until 1900, the question of *school buildings* was a highly functional one, with the emphasis on *school* building; after the turn of the twentieth century, *school architecture* emerged, placing *architecture* and *schools* on an equal level. This shift highlighted one particular group – the architects – to the detriment of other actors involved in the school building discourse: teachers, doctors, and school technicians.

[3] For the sake of this article's argument, we will not elaborate on the interplay between hygiene and educational buildings. For this see Karl Otto, Über den Anteil der Hygiene an der Entwicklung des deutschen Schulhauses (Hamburg: Boysen & Maasch, 1911); Hans-Jürgen Apel, and Jürgen Bennack, *Hygiene in preußischen Schulvorschriften* (Köln: Böhlau, 1986); Jürgen Bennack, *Gesundheit und Schule: Zur Geschichte der Hygiene im preußischen Volksschulwesen* (Köln, Wien: Böhlau, 1990); Annette Stroß, *Pädagogik und Medizin* (Weinheim: Dt. Studien-Verlag, 2000).

[4] Some examples are quoted in footnote 2.

Putting more emphasis on officials, we follow both a recent line of work that looks more closely at administrations, their personnel, and their complex functions,[5] as well as a newer historiography of inner school differentiation.[6] Taking into account the influence of administrative actors on school buildings, we follow Helfenberger,[7] who reconstructed general as well as cantonal administrative debates on norms for schoolhouses in Switzerland. Similarly, Cutler's analysis of the connections between educational movements and school architecture in Philadelphia as well as Gyure's research on transforming schoolhouses hint at the role educational administrations played in combining social, cultural, and architectural expectations.[8]

We agree with Helfenberger's review of recent research,[9] which she criticizes for perpetuating the common assumption of a modernisation wave in school building standards around 1900, and for overlooking earlier school architecture developments. We argue that the shift in the field

---

[5] Michael Geiss, *Der Pädagogenstaat: Behördenkommunikation und Organisationspraxis in der badischen Unterrichtsverwaltung, 1860-1912* (Berlin: transcript, 2014); Michael Geiss, and Andrea de Vincenti, *Verwaltete Schule: Geschichte und Gegenwart* (Wiesbaden: Springer VS, 2012); Marcelo Caruso and Daniel Töpper, "Schooling and the Administrative State: Explaining the Lack of School Acts in Nineteenth-Century Prussia", in *School Acts and the Rise of Mass Schooling*, eds. Johannes Westberg, Lukas Boser, and Ingrid Brühwiler (New York: Palgrave, 2019), 41-66.

[6] Antonio Francisco Canales, and Simonetta Polenghi, "Classifying children: A historical perspective on testing and measurement", *Paedagogica Historica* 55 (2019): 343-352; Daniel Töpper, "Der Weg zur Jahrgangsklasse – Zur Implementierung von Alter als Zuordnungs- und Gliederungseinheit im Schulwesen", in *Berlin-Brandenburger Beiträge zur Bildungsforschung*, eds. Jurik Stiller, Christin Laschke, Thea Nesyba, and Ulrich Salaschek (Frankfurt am Main: Peter Lang, 2020), 139-164.

[7] Marianne Helfenberger, *Das Schulhaus als geheimer Miterzieher: Normative Debatten in der Schweiz von 1830 bis 1930* (Bern: Haupt Verlag AG, 2013); Marianne Helfenberger, "Schulhausbau in Zürich von 1860 bis 1920 – zwischen Expertenherrschaft und öffentlicher Kontrolle", in *Gemeinden in der Schul-Governance der Schweiz*, eds. Judith Hangartner, and Markus Heinzer (Wiesbaden: Springer, 2016), 221-247.

[8] William W. Cutler, "A Preliminary Look at the Schoolhouse: The Philadelphia Story, 1870-1920", *Urban Education* 8 (1974): 387-388; Dale Allen Gyure, *The Transformation of the Schoolhouse: American Secondary School Architecture and Educational Reform, 1880-1920* (Charlottesville: University of Virginia, 2001), 4. See also Dale Allen Gyure, *The Chicago Schoolhouse: High School Architecture and Educational Reform, 1856-2006* (Chicago: Center for American Places at Columbia College, 2011).

[9] Helfenberger, *Schulhaus*, 13-22; see also Hermann Lange, *Schulbau und Schulverfassung der frühen Neuzeit: Zur Entstehung und Problematik des modernen Schulwesens* (Hamburg: Beltz, 1967), 9-19; Heidemarie Kemnitz, "Zwischen Unterrichtsgroßraum und Klassenzimmer - Schulbau im Wandel der gesellschaftlichen Verfasstheit von Schule", in *Räume zum Lernen und Lehren*, eds. Joachim Kahlert, Kai Nitsche, and Klaus Zierer (Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2013), 59-76.

of school construction did not show the advance of a more natural, child-friendly way of building school spaces. Instead, the architectural discourse effectively managed to define new and different aims and, hereby, re-arranged the established constellation of financial stability, hygienic needs, and pedagogical norms.

Broadening the Scope of the History of School Buildings

A consistent analytical shift towards processes of discursive negotiations about the aims of school buildings has not yet emerged. Though local analyses for Switzerland are available,[10] extensive studies on German regions or cities are rare, with e.g. Meyn's book on Hamburg only hinting in this direction.[11] By relying on his database that includes schools in Hamburg, he continues a line of work that aims to collect all given information on the schools of a specific city (e.g. Spycher for Basel) – therefore, his work remains on the level of a survey.[12] This type of empirical study is helpful for research, but it does not allow for understanding discursive constellations and shifts. This also applies to Schmidt-Thomsen et al.'s work that precisely reconstructs the history of school buildings built in Berlin until 1991,[13] but does not elaborate on the relation between the different professions' aims and rationales involved in school construction debates. Their work points out the relevance of architectural metaphors such as the *school barrack* (Schulkaserne) and the *school palace* (Schulpalast) without reflecting on their coinage and usage in the discourse. In general, architectural

[10] See Elisabeth Schneeberger, *Schulhäuser für Stadt und Land: Der Volksschulhausbau im Kanton Bern am Ende des 19. Jahrhunderts* (Bern: Historischer Verein des Kantons Bern, 2005). See also Ernst Spycher, *Bauten für die Bildung: Basler Schulhausbauten von 1845 bis 2015 im schweizerischen und internationalen Kontext*. (Muttenz: Schwabe, 2019).

[11] Boris Meyn, *Die Entwicklungsgeschichte des Hamburger Schulbaus* (Hamburg: Kovac, 1998).

[12] E.g. Architekten- und Ingenieur-Verein zu Berlin, *Berlin und seine Bauten. Vol. I* (Berlin: Ernst und Korn 1877); Architekten-Verein zu Berlin und Vereinigung Berliner Architekten, *Berlin und seine Bauten. Vol. II. and III. Der Hochbau* (Berlin: Ernst, 1896); Jörn-Peter Schmidt-Thomsen, Helga Schmidt-Thomsen, Manfred Scholz, and Peter Güttler, *Berlin und seine Bauten Teil V. Bauwerke für Kunst, Erziehung und Wissenschaft. Vol. C Schulen*. (Berlin: W. Ernst, 1991); Similar works exist for Bremen, Munich, Frankfurt am Main, Hamburg, Cologne, Düsseldorf, Danzig, Mannheim, Strassburg, and Leipzig.

[13] Schmidt-Thomsen, et al., *Berlin,* 327-457.

and stylistic particularities still dominate in both older[14] and more recent research.[15]

In the USA the focus on the architectural periodisation of buildings also overshadows considerations of earlier educational influences on school layouts.[16] Only recently scholars have started working on connections between school architecture, public debate, and individual agency,[17] continuing older, but not very widely-received works on school buildings and their shifting pedagogical uses, such as the book published by Lange in 1967.[18] Lange describes the development and increasing complexity of larger schools, even taking into account transnational perspectives, and thus delivers crucial insights for a comprehensive, otherwise only nascent account of global developments in educational architecture.[19] Other scholars like Da Silva focus on the connection between space and pedagogy and explore how spatial dimensions interacted with norms and modes of school organisation.[20]

---

[14] Rudolf Schmidt, *Volksschule und Volksschulbau von den Anfängen des niederen Schulwesens bis in die Gegenwart* (Wiesbaden: Fachschriften-Verlag, 1967); Christian Vossberg, *Der großstädtische Volksschulbau dargestellt am Beispiel Hannover.* (Techn. Hochschule Hannover: Diss., 1953); Hartmuth Böttcher, *Untersuchung zum Volksschulhaus im Landkreis Hannover* (Hannover, Univ., Diss. 1985).

[15] Sonja Schöttler, *Bauen für die Bildung: die Schulbauten des Architekturbüros Parade*, 2 vol. (Köln: Kunsthist. Institut, 2008); Heidemarie Kemnitz, "Schulbau jenseits der Norm: Hans Scharouns Mädchengymnasium in Lünen" *Paedagogica Historica* 41 (2005): 605-625, Kemnitz, "Denkmuster", 251-281; Heidemarie Kemnitz, "'Architektenpädagogiken' Historische Analysen zu (Schul-)Raum und Bildung", in *Räume für Bildung–Räume der Bildung*, eds. Edith Glaser et al. (Opladen: Barbara Budrich, 2018.), 446-456.

[16] Ben E. Graves, *School Ways: The Planning and Design of America's Schools.* (New York: McGraw-Hill, 1993)*;* Jeffrey A. Lackney, "History of the Schoolhouse in the USA", in *Schools for the Future*, ed. Rotraut Walden (Wiesbaden: Springer, 2015), 23.

[17] Inés Dussel, "El patio escolar, de claustro a 'aula al aire libre'. Historia de un espacio escolar, Argentina 1850-1920" *Historia de la Educación* 19 (2019): 28-63; Ian Grosvenor, and Lisa R. Rasmussen, *Making Education: Material School Design and Educational Governance* (Cham: Springer, 2018).

[18] Lange, *Schulbau*; see also Göhlich, "Schulraum", 89-102, and Bernd Blanck, *Zur Schul- und Schulbauentwicklung im 19. und 20. Jahrhundert* (Berlin: Technische Universität, 1979).

[19] Christian Lundahl, and Martin Lawn, "The Swedish Schoolhouse at the Centennial Exhibition in Philadelphia 1876", in *Education across Europe: A visual conversation*, ed. Catherine Burke (Berlin: EERA, 2014), 95-98.

[20] Joseph Da Silva, *School(house) Design and Curriculum in Nineteenth Century America* (Cham: Palgrave Macmillan, 2018), 133.

In view of the state of research, we can see that there are multiple ways of writing the history of school buildings. However, these frameworks struggle to deal with transnational spaces, although they attempt to expand on the wide range of actors involved in school construction. We also aim to shed light on the interplay between the professions while also including transnational connections. By understanding the altered constellation of professions and expertise around 1900, which implicitly became the starting point for most research on the history of school buildings, we revisit the question of entanglements between school building layout and specific educational practices.

THE EMERGENCE OF SPECIFIC SCHOOL BUILDINGS – SCHOOL ADMINISTRATIONS AND THE DIFFERENTIATION OF THE SCHOOLHOUSE INTO A DISCRETE EDUCATIONAL SPACE

When thinking about schools today a specific image of a building serving as a space for teaching and learning comes to mind. Yet historically, schools, particularly elementary ones, essentially denoted the teachers' houses with little differentiation between living and teaching facilities. The specific needs of schooling did not yet motivate any modifications of the building. Until the nineteenth century, most children were instructed in informal, unregulated spaces.[21] But beginning in the eighteenth century, the interest of state administrations and educational authorities initiated attempts to govern, supervise, and sometimes, like in Central Europe, even organise schooling in close cooperation with church authorities. These schools were either situated in the churches' rooms or in spaces located within their parishes. The latter, though small and simple, represent the beginnings of discrete schoolhouses.

Similarly, following the establishment of a specific school administration, prescriptions regarding the construction of buildings intended for schooling were issued. Abbot Johann Ignaz von Felbiger's instructions on school buildings (1783) were one of the earliest and most coherent works in this respect. The famous school reformer known for his activities in the Habsburg Empire codified standards and best practices

[21] Lange, *Schulbau*; William W. Cutler, "Cathedral of Culture: The Schoolhouse in American Educational Thought and Practice since 1820", *History of Education Quarterly* 29 (1989): 1-40; Da Silva, *School(house) Design*.

for erecting school buildings, including construction plans.[22] In the following decades, these standards were mostly upheld and new aspects rarely added.[23] A central consideration in Felbiger's instructions was the possible division of the school when a certain number of pupils was exceeded. This division would go along with the appointment of a second (assistant) teacher who needed his own room for instruction: "For in the prescribed manner of teaching, two persons cannot teach at the same time in one room […]".[24] When Felbiger considered how the pupils should be divided, he proposed a differentiation between curricular contents and age cohorts, stating that

> the second classroom is indicated and divided in the same way as the first one, except that the latter is made up of benches, as they belong to students of writing […]. It should also be noted that the lower classroom is always for the younger students, that is, for beginners, because in this way they can avoid the trouble and danger of climbing stairs […].[25]

Felbiger's plan denotes the beginning of a separate schoolhouse history for elementary schools and balances two different considerations: If more pupils attend school, a curricular differentiation or a different type of organisation is called for, while secondly the "prescribed manner of teaching" would need a separate room.

In the United States, like in many other countries, a specific planning of schoolhouses on the level of elementary schools only emerged during the nineteenth century. Here, the education reformer and school administrator Henry Barnard also noted the importance of dedicating a special building to schooling. He emphasised that "every school-house should be a temple, consecrated in prayer to the physical, intellectual, and moral culture of every child in the community".[26] Schools should

---

[22] Johann I. v. Felbiger, *Anleitung Schulgebäude auf dem Lande wohl abzutheilen, wohlfeil, dauerhaft und Feuersicher aufzuführen* (Leipzig: Hilscher, 1783). This title and all German quotes were translated by the authors; the construction plans are printed in Schmidt, *Volksschule*, 63-69.

[23] Bennack, *Gesundheit*, 118.

[24] Felbiger, *Anleitung,* 10.

[25] Felbiger, *Anleitung*, 11.

[26] Henry Barnard, *School Architecture; or Contributions to the Improvement of School-Houses in the United States.* (New York: A. S. Barnes & Co., 1850), 55.

become a discrete space for instruction and schooling and the schoolhouse should ultimately represent an essential factor of the learning process. Both Felbiger in Austria and Barnard in the US state of Connecticut established and directed school administrations that attempted to implement these reform ideas.

School Buildings in Prussian Berlin – From 1 to 36 Classes

To focus on Prussia is to direct attention to a specific case in elementary school development. Prussia received much admiration, among other things, for its educational administration. We focus here on the school building history of its capital, Berlin. Cities are especially relevant as they presented models of institutionalisation for rural schools: sophisticated facilities, large schools, and increasing internal differentiation.[27] Besides Munich and Hamburg, Berlin was one of the most visible and discussed cases of school building standards in contemporary debates. Local school administrations have been rarely focused on in this respect[28] and, in the case of Berlin, the city school councillors have been only treated biographically.[29]

The formation of a communal school administration began in 1826 with the appointment of the first city school councilman Wilhelm Reichhelm, who took over the task of reorganising the until then private and parochial school system for educating the poor. His reorganisation plan of 1827 included a call for municipally-owned school buildings.[30] Reichhelm began by discussing the city's increasing demand for schooling with clear administrative thinking:

---

[27] Rural schools were slower than city schools in creating elaborate internal differentiation, but one can see similarities in the steps of their respective expansions, though the question of their actual school work, curricular expectations as well as processes of regional centralisation have yet to be studied in more depth. What is available is regional literature preserving local school system histories like Heinz Janßen, *150 Jahre Volksschule Küdinghoven* (Beuel: Stadtverwaltung, 1963).

[28] Lange, *Schulbau*.

[29] Michael S. Schuppan, "Überblick über die Berliner Stadtschulräte als Quelle für regionale und bildungsgeschichtliche Studien", *Bildung und Erziehung,* 62 (2009): 497-504.

[30] Wilhelm Reichhelm, "Genehmigter Plan für die Einrichtung des Städtischen Armen-Schulwesens in Berlin", *Jahrbücher des preußischen Volks-Schul-Wesens* 6 (1827): 169-248; see for this plan also Georg Rückriem, *Ein Bilder-Lese-Buch ueber Schule und Alltag Berliner Arbeiterkinder* (Berlin: Elefanten Press, 1981), 12-72.

> The experience gained so far has led the authorities to the conviction that the best way to provide for the education of poor children is to establish public schools […] by the community, according to a comprehensive plan, and to gradually transform the existing ones according to this plan. Only the concern that a measure of this kind would significantly increase the annual maintenance costs and would encounter great difficulties in its initial implementation, especially with regard to the procurement of the necessary school rooms, has given rise to doubts.[31]

To him the cost calculations were at the core of the solution, hence he attempted to reconcile reducing expenses *and* the need for the best possible schooling:

> As complete elementary schools, with separation of sexes, we want to establish our public schools for the poor. The elementary education includes what is necessary for the poor children; the separation of the sexes is for the most part advisable. Also, this measure, which is only implemented in the existing schools for the poor with regard to the upper department, will not increase the costs either, if, as is hereby proposed, a complete boys' elementary school and a complete girls' elementary school […] are always considered as one whole communal school for the poor for 300 children, the budgets […] are designed according to this point of view, and the two schools that form a coherent whole are accommodated in the same building.[32]

These schools were supposed to follow a prescribed curriculum that was divided into an upper and lower class, associated with specific age spans and learning outcomes.

Looking closer at the cost argument, Reichhelm elaborates on how much a child's education cost before and how much it would cost according to his plan, arguing that creating municipal schools would only be slightly more expensive: "From what has been said, it follows that if

[31] Reichhelm, "Plan", 180.

[32] Reichhelm, "Plan", 182-183.

we want to secure our school system for the poor, we have to build our own school buildings […]".[33]

His mixture of lower expenses and a higher educational functionality allowed Reichhelm to argue in favour of communally-owned school buildings. Ultimately, his plan was realised and remained the standard for the following 20 to 30 years, even if the willingness to raise the necessary funds dwindled.[34] Although only slowly implemented, the plan displays how a communal authority replaced private entrepreneurs and introduced the administrative aim of effectiveness as a relevant category. The differentiation into separate departments is not justified by a growing number of pupils, like proposed by Felbiger, but as a more effective way of drawing as many pupils as possible into the school system. Here, considerations of the building's layout decisively followed pedagogic *and* administrative aims.

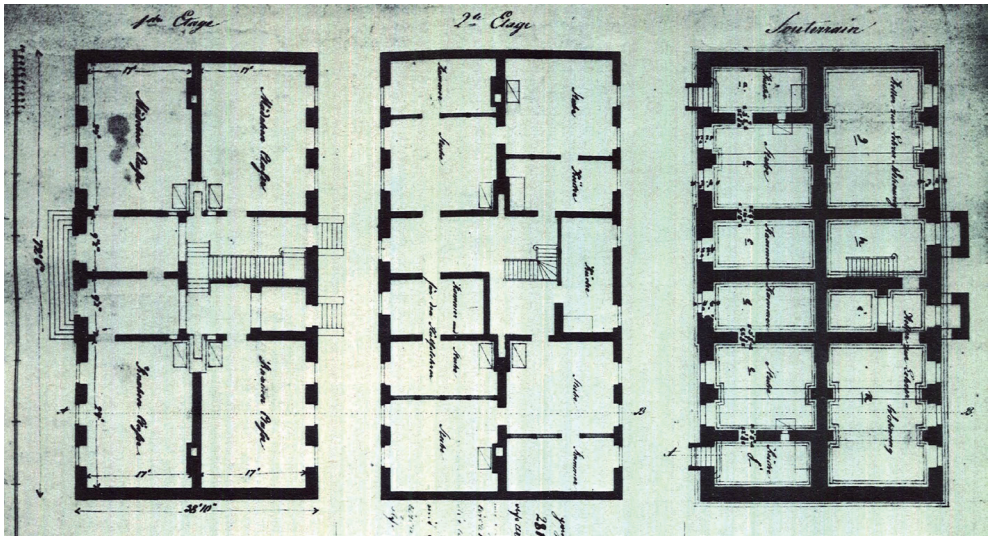


Figure 1. "Floor plan for the Berlin common schools from 1827", in *Ein Bilder-Lese-Buch über Schule und Alltag Berliner Arbeiterkinder*, ed. Georg Rückriem (Berlin: Elefanten Press 1981), 22. School with four classes.

[33] Reichhelm, "Plan", 216.

[34] Rückriem, *Bilder-Lese-Buch,* 22-23.

In the following decades the number of classes per school increased due to a growing number of enrolled pupils and was accompanied by a differentiation of the school curriculum, starting from four classes (see image 1) to eight classes per school (four per each gender) from 1835 onwards.[35] After 1850 school buildings with 12 classrooms were built, which went hand in hand with a curriculum with six differentiated classes.[36] This interwovenness between curriculum and school building programs before 1900 was even reflected in architectural journals:

> In the elementary schools, lessons are taught in 6 successive classes […]. The rapid growth in the number of pupils, however, made it necessary to construct ever larger buildings, so that at present it is the rule to unite 15 or 16 classes with 70, 65 and 60 pupils in the lower, middle and upper classes, respectively (a total of about 1000 pupils) as an independent school under one main teacher.[37]

The number of six consecutive classes in Berlin remained the same well after this standard was encouraged via the famous *General Regulations* (Allgemeine Bestimmungen) for schools from 1872, the second comprehensive nation-wide decree concerning school organisation.

Nonetheless, the higher curricular expectations along with a performance-oriented promotion mode and a growing number of enrolled pupils led to an overcrowding of the lower classes. From 1863 on, this created the need to build schools with additional classes for the lower and middle levels, which were not part of the successive order of classes. Now, up to 20 classes were included in the school plans. This was also legitimised with the cost-efficiency argument as building larger schoolhouses was significantly less expensive than constructing several

---

[35] Detlef K. Müller, *Sozialstruktur und Schulsystem. Aspekte zum Strukturwandel des Schulwesens im 19. Jahrhundert* (Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1977), 264-268, 757.

[36] Müller, *Sozialstruktur*, 757; "Zur Entwickelung der Berliner Gemeindeschulen", *Das Schulhaus* (hereafter *SH*) 2 (1900): 248-249.

[37] Architekten- und Ingenieur-Verein zu Berlin, *Berlin und seine Bauten* (1877), 199-200.

smaller ones.[38] This trend intensified over time, so that around 1900 the number of classes in one school building reached a standard of 36, while only eight successive classes for eight years of schooling were defined in the curriculum.[39] Before, a curriculum-based layout would have entailed that schools with 16 classes – eight for boys and eight for girls – would have been built. But the connection between the number of classes per building and the number of successive classes had dissolved.[40] Cost-efficiency considerations, a higher differentiation of curricula, and overcrowded lower and middle class levels allowed for the construction of larger and larger school buildings, which we label as *grand school buildings* and that furthered architectural interests and innovations.[41] Arguments against this type of oversizing were more or less unsuccessful in hindering their implementation.[42] Moreover, with the rising number of classes and pupils, and backed by pedagogical arguments, new school facilities like libraries, spaces for teachers, and gyms were added. Meanwhile, the differentiation of the curriculum allowed for more specific teaching and forms of cooperation, which then led to the incorporation of new subject-related rooms like physical science classrooms into the school building. The composition of schoolhouses, which had until then consisted of the teacher's apartment and classrooms, became more complex.

School plans also depict this development:

---

[38] "Berliner Gemeindeschulen", *SH* 2 (1900): 248-249; see also Adolf Gerstenberg, "Die Gemeindeschulen der Stadt Berlin", *Zeitschrift für Bauwesen* 19 (1869): 489-518.

[39] "Berliner Gemeindeschulen", *SH* 2 (1900): 248; the eight-class curriculum was introduced in Berlin in 1902, see Müller, *Sozialstruktur*, 262-268.

[40] Hans Winterstein, *Beiträge zur Kostenfrage von Schulbauten*. (Berlin: Boll, 1912) states that usually all new schools in the larger cities had at least 36 classes.

[41] Kaestle points out that the administrators who designed urban public school systems sought "to create grand public buildings which would be permanent and prominent", thus signifying the permanence of the education system, see Carl F. Kaestle, *The Evolution of an Urban School System, New York City, 1750-1850* (Cambridge: Harvard University Press, 1973), 177.

[42] August Lomberg, *Große oder kleine Schulsysteme?* (Langensalza: Beyer, 1893); Friedrich W. Dörpfeld, *Zwei pädagogische Gutachten über zwei Fragen aus der Theorie der Schuleinrichtung.* (Gütersloh: Bertelsmann, 1877).

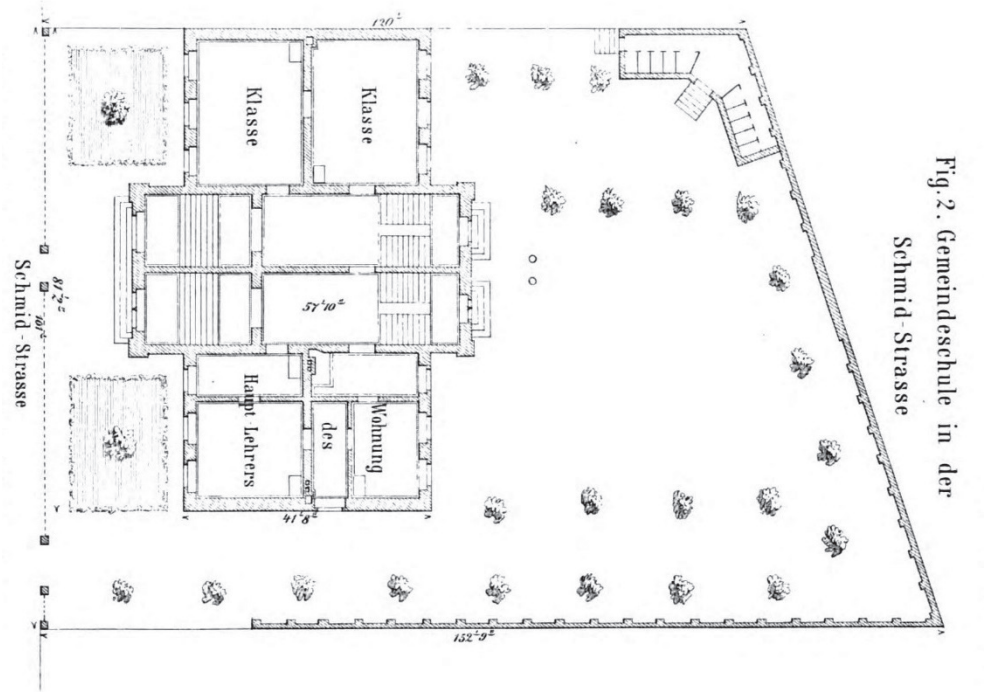


Figure 2. "Gemeindeschule in der Schmid-Strasse", in Adolf Gerstenberg, "Die Gemeindeschulen der Stadt Berlin", *Zeitschrift für Bauwesen 19* (1869): Blatt P. School with twelve classes. The original school was built in 1846, remodeled and additional classes added between 1872 and 1873.

Figure 2 shows a plan of the first floor of the school building on Schmidstraße (originally built in 1846, remodeled between 1872 and 1873) depicting the earliest concept of a 12-room school. Figure 3 shows two of the three floors of the school building on Kurfürstenstraße (built between 1873 and1874) with 14 classrooms that also included additional classes and an assembly hall. Subsequently erected buildings consisted of more and more classes (see image 4): All have at least 36 classrooms with a tendency that the later a school was built, the more rooms it had.[43] Thus, it can be construed that the nineteenth century introduced enormous changes to the shape of school buildings in Berlin.

[43] E.g. 155th/156th Community School: 32 classes (1884-85); 169th/131st Community School: 36 classes (1886-87); 172nd/185th Community School: 40 classes (1888-1889); *Berlin und seine Bauten* (1896), 315-328.

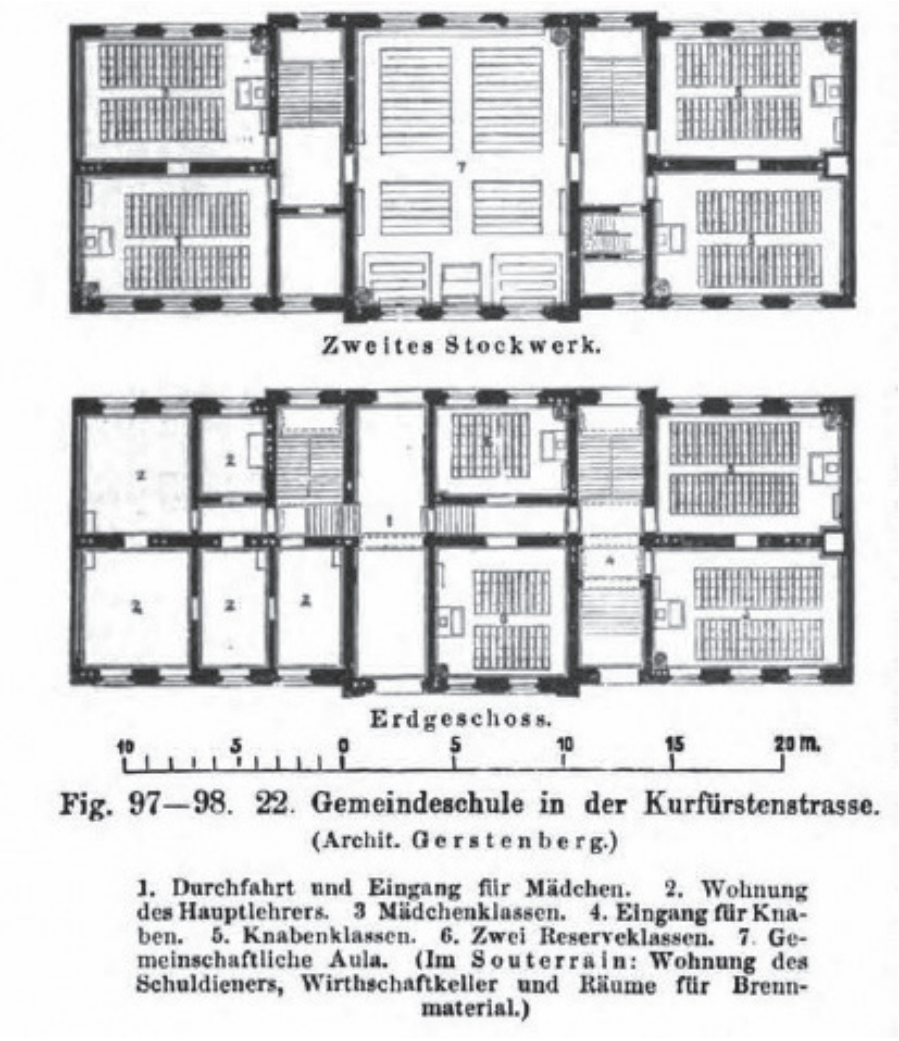


Fig. 97—98. 22. Gemeindeschule in der Kurfürstenstrasse.
(Archit. Gerstenberg.)

1. Durchfahrt und Eingang für Mädchen. 2. Wohnung des Hauptlehrers. 3 Mädchenklassen. 4. Eingang für Knaben. 5. Knabenklassen. 6. Zwei Reserveklassen. 7. Gemeinschaftliche Aula. (Im Souterrain: Wohnung des Schuldieners, Wirthschaftkeller und Räume für Brennmaterial.)

Figure 3. "22. Gemeindeschule in der Kurfürstenstrasse", in Architekten-Verein zu Berlin und Vereinigung Berliner Architekten, *Berlin und seine Bauten. Vol. I* (Berlin: Ernst & Korn, 1877), 199. The school was built between 1873 and 1874. School with twelve classes, two additional classes, and an assembly hall.

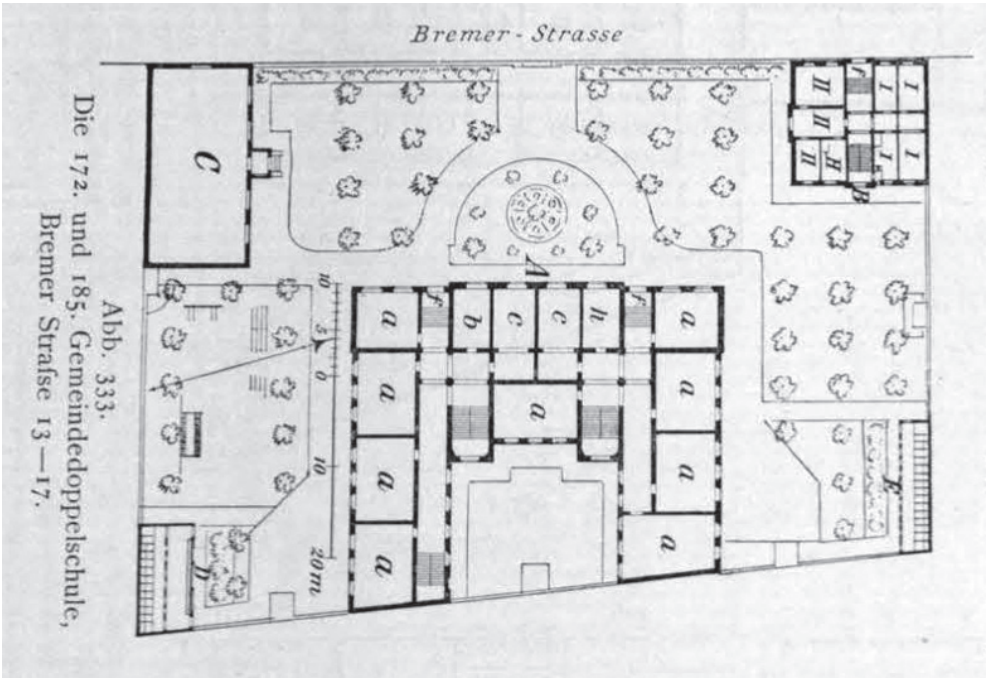


Figure 4. "172. und 185. Gemeindedoppelschule in der Bremer-Straße", in Architekten-Verein zu Berlin und Vereinigung Berliner Architekten, *Berlin und seine Bauten. II. und III. Der Hochbau* (Berlin, 1896), 320. School with 40 classes. The school was built between 1888 and 1890.

The Urban Schools of the United States

The general lines of development in designing and constructing school buildings were not exclusive to Berlin or Prussia. As a complementary example which shows parallel developments, we briefly reconstruct general trends in the planning of school buildings in the United States, without focusing on the development of a particular urban school system. Prussia and the United States were strongly interconnected,[44] which especially rings true for the formation of the school system: German experts on school matters travelled to the United States[45] and

[44] Isensee, Oberdorf, Töpper, *Transatlantic Encounters*.

[45] Enno Eimers (ed.), *Die Berichte Rönnes aus den USA 1834 - 1843 im Rahmen der Beziehungen Preußen - USA 1785 bis 1867* (Berlin: Duncker & Humblot, 2013). For more on Adolf Cluss see Francisco Javier Rodríguez Méndez, "La huella de Adolf Cluss en la escuela graduada de Cartagena", *Foro de Educación* 12 (2014): 69-89; Alan Lessoff, and Christhof Mauch (eds.), *Adolf Cluss, Architect. From*

influential education reformers from the USA travelled to Prussia for observations and inspirations.[46]

Since colonial times (ca. 1650-1760), numerous schools had existed in the United States.[47] A considerable body of legislation regulated these small one-room institutions.[48] At the beginning of the nineteenth century, especially urban centers were challenged with an increasing population of children from poor families that could not afford school tuitions. In search of a cost-efficient and viable solution, municipal school boards in the USA turned to the Lancasterian school system, which was widely received due to Joseph Lancaster having visited many US-American cities and eventually relocating to the USA in 1818. The system's characteristic features were described as consisting of "economy in expense, and facility and expedition in communicating instruction".[49] Not only did Lancasterian schools provide a cost-efficient and discipline-inducing schooling environment, the system also resonated with many of the philanthropic notions and ideals that circulated at the beginning of the nineteenth century, dominating many local school boards and educational committees. These consisted in large parts of members of the Society of Friends who were especially engaged in educational efforts to further develop the public education system. In New York City, for example, the Free School Society formed in 1805 resorted to Lancaster's monitorial system as a model for providing a basic education for the growing number of children entering the city.[50]

Germany to America (New York: Berghahn, 2005) or Christhard Schrenk, and Peter Wanner (eds.), *Das Adolf-Cluss-Projekt 2005. Heilbronn-Washington* (Heilbronn: Stadtarchiv Heilbronn, 2006).

[46] See for example Horace Mann, *Seventh Annual Report of the Board of Education. Together with the Seventh Annual Report of the Secretary of the Board* (Boston: Dutton and Wentworth, 1844) and Calvin E. Stowe, *Report on Elementary Public Instruction in Europe* (Boston: Dutton and Wentworth, 1838).

[47] Ellwood Patterson Cubberley, *Public Education in the United States. A Study and Reinterpretation of American Educational History* (Boston: Houghton Mifflin Company, 1919), 17.

[48] "Old Deluder Satan Law of 1647", in *The Laws and Liberties of Massachusetts. Reprinted from the Copy of the 1648 Edition in the Henry E. Huntington Library. With an Introduction by Max Farrand* (Cambridge: Harvard University Press, 1929).

[49] Free-School Society of New-York, *An Account of the Free-School Society of New-York* (New York: Collins and Co., 1814), 7.

[50] For a more detailed account of the introduction of Lancasterian schools in New York City, see Diane Ravitch, *The Great School Wars. A History of the New York City Public Schools* (Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 2000); John Franklin Reigart, *The Lancasterian System of*

The recommended schoolhouses were constructed based on simple plans that copied those that Lancaster himself had included in the manuals. Schools consisted of a large room which could house at least 200 pupils by leaving little space between the children and their desks and seat rows (see image 5). In New York City, the first school constructed according to the Lancaster plan, "School Number 1", could house 500 pupils at once while "School Number 2", built two years later, could instruct 300 children simultaneously.[51] A closer look at the blueprints reveals the clearly differentiated architectural structure: A large rectangular room formed the basis of the schoolhouse, which consisted of three stories. The first floor housed the infant and primary schools whereas the second story was used as the girls' department and the third as the boys' department. The arrangement of the desks and seats in the primary department featured long rows of benches that could fit up to 20 pupils each.[52]

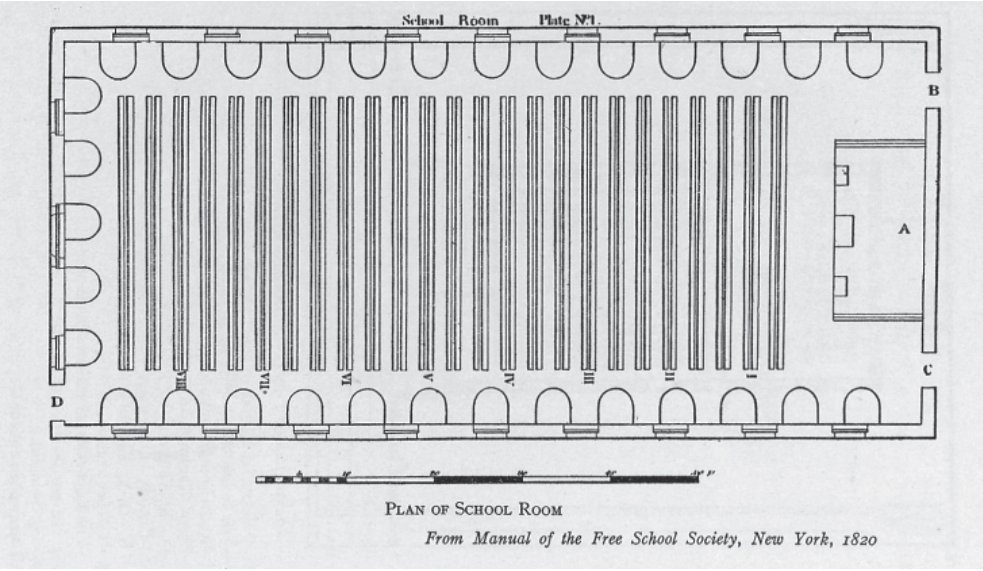


Figure 5. "Plan of Lancaster school room in New York City", in John Franklin Reigart, *The Lancasterian System of Instruction in the Schools of New York City.* (New York: Teachers College, Columbia University, 1916), 28.

Instruction in the Schools of New York City (New York: Teachers College, Columbia University, 1916); Cubberley, *Public Education*.

[51] Reigart, *The Lancasterian System,* 24.

[52] Reigart, *The Lancasterian System,* 26.

Aside from its economical and practical construction, the monitorial plan promised to deliver an effective curriculum that could be completed in a short amount of time. A characteristic feature of instruction was the division of pupils into small groups of usually ten that were taught by a monitor, another pupil who had already acquired advanced skills in a certain curricular area. During instruction the pupils were grouped in a semicircle in front of a so-called *station* where the monitor taught a specific lesson.[53]

New York City's mayor De Witt Clinton (1769-1828) supported the establishment of Lancasterian schools, which in turn promoted the expansion of these schools throughout the city.[54] As a result of mutual visits of school boards and administrators the Lancaster method circulated throughout US urban spaces and in turn led to the establishment of the system in most of the country's larger cities. With this plan in mind, other urban centers designed and opened their first Lancasterian schools, e.g. in 1817 (Philadelphia) and 1824 (Boston). In his study that examines the links between schoolhouses and school curricula, Da Silva points out that "with Lancaster School Houses, American education began to take seriously the idea that the *form* of a schoolhouse could support its *function*".[55] Hence, the monitorial schools modeled after the Lancaster system can be described as one of the first instances that revealed an amalgamation of ideas and concepts of schooling and the design of school buildings.

The 1830s and 1840s saw the rise of the common school movement which differed in the role attributed to education. Before, a variety of private and public school organisations provided instruction to children. Education reformers in favour of the common school idea, like Henry Barnard and Horace Mann (1796-1859)[56], criticised the existing education system for furthering a division of the United States' society into rich and poor and argued for an administration of schools by state and

---

[53] Cubberley, *Public Education,* 92.

[54] William W. Campbell, *Life and Writings of De Witt Clinton* (New York: Baker and Scribner, 1849).

[55] Da Silva, *School(house) Design,* 30, emphasis in original.

[56] Barnard and Mann were also highly influential figures in educational politics since they both served as secretaries of the school boards in Connecticut between 1838-1842 and Massachusetts between 1837-1848, respectively.

local governments.[57] Although states such as New York had already created administrative positions like that of the state superintendent of schools, state supervision and organisation of schools only became a pertinent feature of education reform in the 1830s.[58] Administrative control was initially exerted by establishing a district system which brought town and city schools under the authority of school wards. These wards were then unified under a school board during the 1860s, thus further concentrating and centralising the supervision of schools.[59]

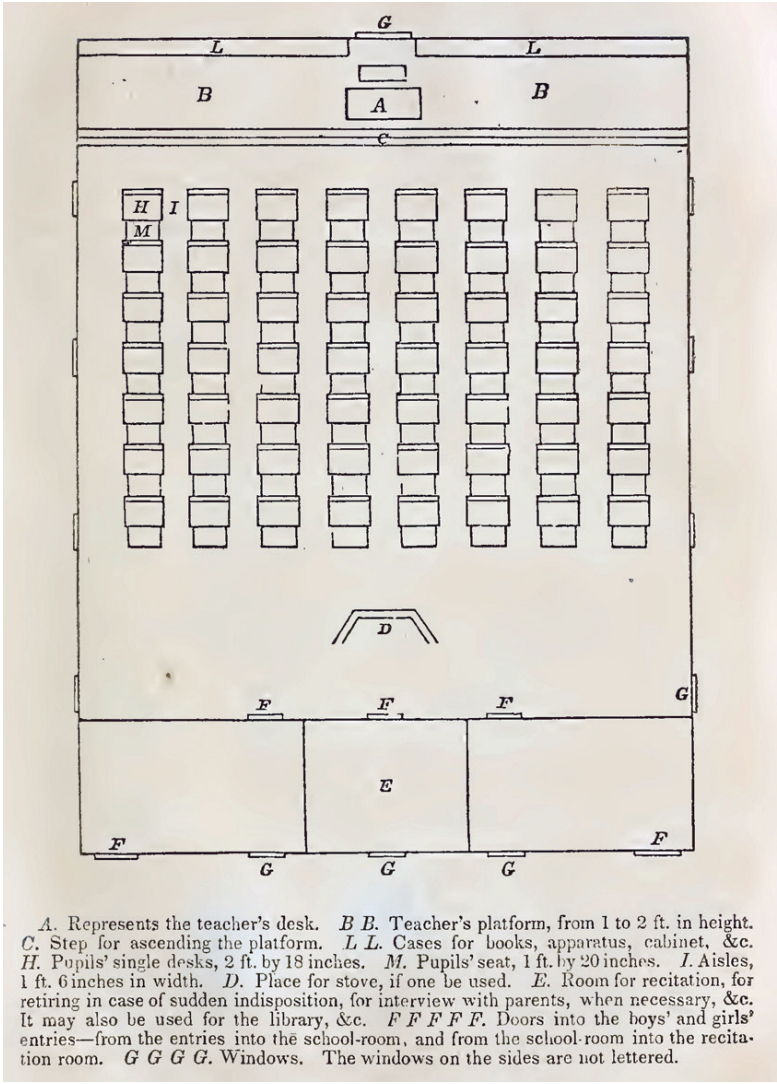
On the level of school buildings these reform efforts affected the way schoolhouses were constructed for the different branches. Now, the primary, grammar, and high school departments were no longer situated in the same building; rather, separate buildings were constructed for the different departments. Furthermore, the schoolhouses that formerly consisted of just one schoolroom were now divided into classrooms and rooms for recitation, since the mode of instruction had changed from Lancasterian times.[60] The school plan recommended by Horace Mann in 1838 illustrates the initial steps of changing the layout of school buildings (see image 6).

[57] Joel Spring, *The American School 1642-2004* (New York: McGraw-Hill, 2005), 73.

[58] Spring, *The American School,* 74-75.

[59] Cubberley, *Public Education,* 235-239.

[60] The introduction of distinct recitation rooms marks an intermediate stage between the one-room school and the graded school that is reflected in the architectural construction of the school buildings. See Antonio Viñao Frago, "El espacio escolar ¿Cómo abordar un objeto polifacético y multiforme?", in *Espacios y patrimonio histórico-educativo*, coords. Paulí Dávila Balsera, and Luis María Naya Garmendia (Donostia: Erein, 2016), 25-59.



A. Represents the teacher's desk. *B B.* Teacher's platform, from 1 to 2 ft. in height. *C.* Step for ascending the platform. *L L.* Cases for books, apparatus, cabinet, &c. *H.* Pupils' single desks, 2 ft. by 18 inches. *M.* Pupils' seat, 1 ft. by 20 inches. *I.* Aisles, 1 ft. 6 inches in width. *D.* Place for stove, if one be used. *E.* Room for recitation, for retiring in case of sudden indisposition, for interview with parents, when necessary, &c. It may also be used for the library, &c. *F F F F F.* Doors into the boys' and girls' entries—from the entries into the school-room, and from the school-room into the recitation room. *G G G G.* Windows. The windows on the sides are not lettered.

Figure 6. "School plan recommended by Horace Mann in 1838", in Henry Barnard, *School Architecture; or Contributions to the Improvement of School-Houses in the United States.* (New York: A. S. Barnes & Co., 1850), 65.

In his popular publication *School Architecture; or Contributions to the Improvement of School-Houses in the United States*, Barnard lamented the state of the schoolhouses and calls for their improvement:

> Go where he would, in city or country, he encountered the district school-house, standing in disgraceful contrast with every other structure designed for public or domestic use. Its location, construction, furniture and arrangements, seemed intended to hinder, and not promote, to defeat and not perfect, the work which was to be carried on within and without its walls. The attention of parents and school officers was early and earnestly called to the close connection between a good school-house and a good school, and to the great principle that to make an edifice good for school purposes, it should be built for children at school, and their teachers […].[61]

The next significant step in the history of US school buildings was marked by the emergence of the graded school[62] as a dominant concept of school(house) organisation. Not only were these new buildings divided into distinct schools for each department, the curriculum as well as the pupils were also graded. This entailed that a consecutive course of study and the differentiation of schoolchildren by attainment and age affected the way educational administrators planned and constructed school buildings. The first proper graded school was the Quincy Grammar School built in Boston in 1848 (see image 7). It "introduced a new type of school architecture in that the building contained a small classroom for each teacher – twelve in all, with seats for fifty-five pupils each – an assembly room, a coat and cloak room off each classroom".[63]

---

[61] Barnard, *School Architecture*, 6.

[62] For the graded system in the US see e.g. William H. Wells, *A Graded Course of Instruction for Public Schools: With Copious Practical Directions to Teachers, and Observations on Primary Schools, School Discipline, School Records, Etc.* (Chicago: George Sherwood, 1862); for the graded system in Spain see Antonio Viñao Frago, "Graded schools in the urban settings: Constructions, buildings and school complexes (1898/1936)", in *Madrid, ciudad educadora 1898/1938. Memoria de la escuela pública*, eds. María del Mar del Pozo Andrés, and Ian Grosvenor (Madrid: Ayuntamiento de Madrid. Oficina de Derechos Humanos y Memoria, 2019), 213-265.

[63] Cubberley, *Public Education,* 245-246.

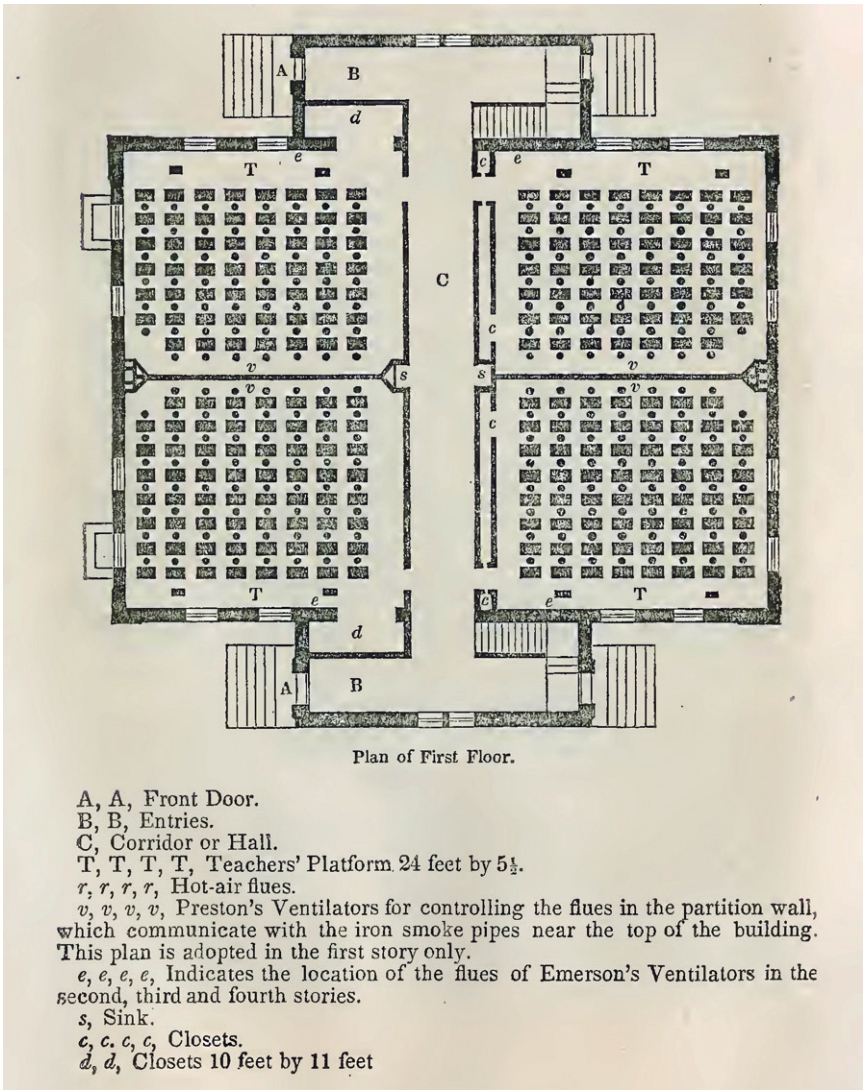


Figure 7. "Floor plan of the Quincy Grammar School in Boston", in Henry Barnard, *School Architecture; or Contributions to the Improvement of School-Houses in the United States* (New York: A. S. Barnes & Co., 1850), 209.

Key features of graded school architecture were the division into classrooms and recitation rooms, large halls that were used as assembly halls in which all the school's pupils and teachers could gather, and offices for the newly introduced administrative position of the school principal.

The beginning of the twentieth century saw the rise of the progressive movement which formulated new approaches to schooling and thus challenged the established school design by proposing a change in curriculum and organisation. These changes called for a differentiation of the established school floor plans into special subject classrooms, including laboratories and workshops.[64] Moreover, school buildings, and here especially high schools, were attributed the role of community centers that tried to further alleviate the spatial divide between school and society. This extended function of the schoolhouse opened the buildings' rooms and amenities to local community members.

Transatlantic Circulation of School Building Models – The Case of the Assembly Hall

When thinking about the transnational in the history of school buildings usually Edward R. Robson (1874) is referred to, who described different school building models from around the world, expressing that Prussia with its individual classroom structure represented the dominant model in the nineteenth century.[65] The other model mentioned by Robson, mostly attributed to the USA and England, is the large-room model, which we have described above, that put emphasis on constructing – and using for teaching purposes – an assembly hall. Assembly halls were not common in German elementary school buildings, though, as we have seen, Berlin sometimes included them in its building programs. It is noteworthy that some authors describe that in the end the "German plan" with "a classroom for every class" would succeed.[66] Though this hypothesis seems very convenient, we think it insightful to highlight the interplay between the national discourses instead of only isolating and comparing them. Thus, we look at how this interplay came into being and which reciprocal observations were at work.

---

[64] Da Silva, *School(house) Design,* 47-49.

[65] Göhlich, "Schulraum", 96.

[66] T. Roger Smith, quoted after William Filmer-Sankey, "School Architecture in England in the Later Nineteenth Century", in Franz-Josef Jelich, and Heidemarie Kemnitz (eds.), *Pädagogische Gestaltung*, 224.

At the turn of the twentieth century, the German journal *Das Schulhaus* (The Schoolhouse, 1899-1930) was solely dedicated to school buildings.[67] Among other international contexts, articles in this journal reported on developments in the United States. Carl Hinträger (1859-1913), a prolific expert on international trends and discourses and editorial board member of the journal, brought in briefings, news, and impressions of school buildings from around the world. His perspective and works also shaped the reception of developments in the US.[68] In an article from 1904 he describes the school building types of different nations, looking for similarities and specificities and attempts to describe 'normal' schoolhouses for every national context.[69] To him, the German school is characterised by: "Base, ground floor and two upper floors. Separation by gender in the vertical sense by arrangement of separate entrances, stairs, and classrooms. Predominantly single-flush layout". He then described US school buildings as follows: "Double-flush facilities with a wide central corridor that serves as a recreation room, often also as a clothes storage area […]. Often an assembly hall is situated on the top floor" (see image 8).[70]

[67] *Das Schulhaus: Zentralorgan für Bau, Einrichtung und Ausstattung der Schulen und verwandter Anstalten nach den Anordnungen der Neuzeit; technisch-hygienische Monatsschrift* (Berlin: Schulhaus-Verlag). The editor Ludwig Karl Vanselow, a life reform activist, lead the journal until 1913, before a building councillor took over. First, Vanselow was supported by anonymous writers and editors. In 1901, a circle of distinguished authors and an editorial board with experts was installed (see e.g. *SH* 3 (1901): 55-56). *Das Schulhaus* developed an influential career which went along with an enlargement and expertisation of the editorial board. There is a wide range of topics in the journal: construction tenders, construction reports of new school buildings, technical papers and coverage on other national or regional areas. The journal also featured short news on congresses, meetings, public talks, and literature reviews.

[68] Hinträger was an important expert in the field of international school buildings in his time; he is also the author of the book series *Die Volksschulhäuser in den verschiedenen Ländern* (Darmstadt: Bergsträsser, 1895-1904).

[69] Carl Hinträger, "Grundriß-Typen neuzeitlicher städtischer Volksschulhäuser verschiedener Länder", *SH* 6 (1904): 20-36.

[70] Hinträger, "Grundriß-Typen", 23, 35; we shortened both accounts, focusing here on the assembly hall aspect.

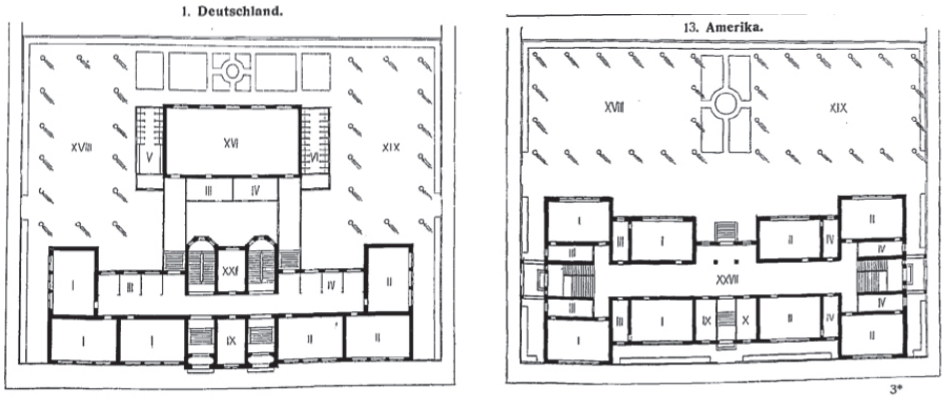


Figure 8: "German and American standard building layout", in Carl Hinträger, "Grundriß-Typen neuzeitlicher städtischer Volksschulhäuser verschiedener Länder", *SH* 6 (1904): 23, 35.

Here, we can note a detailed observation attempting to distinguish the *normal aspects* of national styles. And – though not that strongly highlighted by Hinträger – the assembly hall is observed and stressed by describing the attempt to locate it in the upper part of the building, a solution which is later also discussed and tested in Germany. Looking for differences in building preferences, we see quite similar building structures, particularly because the graded system had also been adopted in the USA.[71] Distinct national features were hard to identify. Yet, transnational observations went on and accelerated in a specific problematised feature, namely that of unused space. Buildings with many single classrooms needed long hallways to connect all rooms; however, these hallways were only used sporadically. It is here were the discussion of assembly halls – according to our reading one of the most widely discussed features in transatlantic observations – comes into play. Some actors argued that assembly hall structures could replace the hallway system and thereby avoid unused space. As we have seen, from the 1860s onwards assembly halls were gradually integrated into US school layouts for organisational and representative reasons, to support school management, and the formation of a school community. With regard to the imitation of other national models, the discussion after 1900 – when

[71] Edward Robert Robson, *School Architecture. Being Practical Remarks on the Planning, Designing, Building, and Furnishing of School-Houses* (London: John Murray, 1874).

the hall school system came into the focus of Prussian debates – represents an interesting moment in the historiography of Prussian-US-American relations.

Different from British and US-American school building debates, the German discourse did not develop a specific narrative for assembly halls. The school gym managed to create a lasting impact on school architecture through lines of argument implying that it would strengthen the nation by strengthening pupils' bodies, but no such argument is known for the assembly hall: "To produce an assembly hall only for rare festivities would mean for our elementary schools just such incomprehensible luxury as the assembly halls of our higher educational institutions actually represent".[72] The assembly hall is deemed to be too expensive, too rarely used and therefore not essential for the functioning of the schools. Yet, a so-called *hall school system* existed in some German cities after the turn of the century.[73] This system, attributed to different British and US-American schools,[74] is perceived as fulfilling the need for a general assembly room as well as allowing a reduction of the required space – and therefore meeting efficiency ideals. Further, the possibility to meet in the hallway or see each other from different classrooms seemed appealing.[75] Here, transatlantic observations again played a relevant role:

> Last year, in this magazine it was said that the in Germany commonly used hallway system was a waste of space. In the English standard work "Modern School-Buildings" by Felix Clay, the floor plan of a German elementary school, in which the hallway area takes up 50% of the total building area, is shown […] as a deterrent example. This example is, of course, exceptionally

[72] Lothar Schönfelder, "Turnhallen", *SH* 7 (1905): 9. Earlier, assembly halls fulfilled the function of creating a feeling of community. Their para llel usage as drawing and singing rooms lost in strength when these rooms became distinct facilities.

[73] E.g. in Hagen ("Hallenbau", *SH* 13 (1910): 372), Neumünster ("Hallenschule", *SH* 12 (1909): 331) and Friedenau near Berlin ("Die Aulafrage", *SH* 14 (1912): 165-172). Still, these attempts could only create exemplary buildings and did not become a standard despite continuous positive reviews (Lothar Schönfelder, "Amerikanische Schulen", *SH* 16 (1914): 105-122).

[74] "Moderne Schulhausbauten in England. Modern School Buildings. Elementary and Secondary", *SH* 5 (1902): 215-221, 217, review of the book by Clay.

[75] Today, elaborate hall school concepts take up some of these ideas, see e.g. Wilfried Buddensiek, "Fraktale Schularchitektur", in Jeanette Böhme (ed.), *Schularchitektur*, 315-329; newer schools using this form are being constructed in Munich and Berlin.

> unfavourable; […] [still, the authors] it is […] appropriate to raise the question of why we in Germany should not also be allowed to compare the hallway system with a better one.[76]

Later, the USA is highlighted as an example when it is expressed that here

> […] the school building architects go one step further by not only giving the individual classrooms direct access to the central hall, but even making the walls of the classrooms moveable, so that by removing the classroom walls behind the central hall during festivities, a group of rooms is created that offers picturesque views […].[77]

The text includes an image capturing what is meant by a *hall school* (Hallenschule) (see image 9).

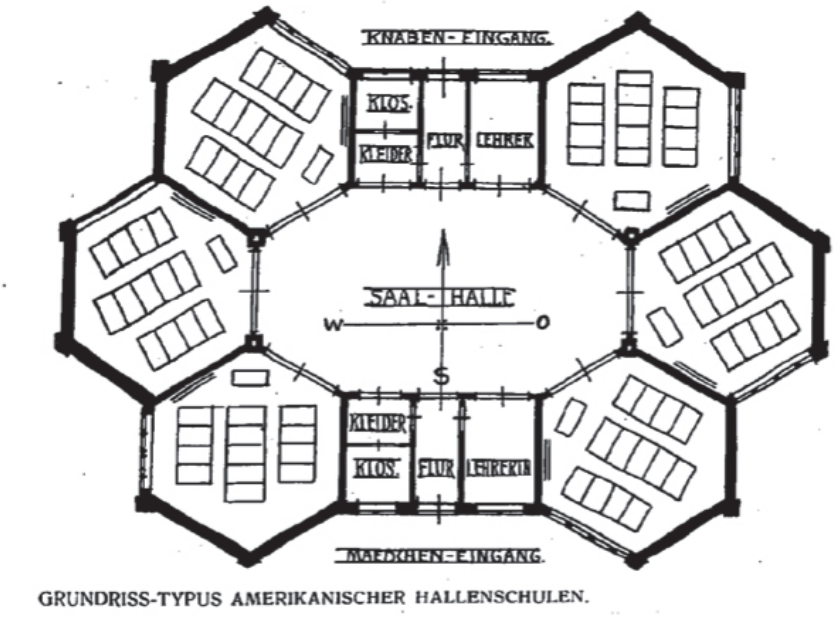


Figure 9: "Floor plan of American hall school", in G. Herman, "Hallenschulen", *SH* 8 (1906): 106.

[76] G. Herman, "Hallenschulen", *SH* 8 (1906): 99-108, especially 99.

[77] G. Herman, "Hallenschulen", 106-108.

A subsequently published article even views this system as the ideal solution for combining aesthetic aims and efficiency requirements.[78] As this example indicates, the United States are invoked in distinctive ways. Thematically, on the one hand they are often used as an example of bold, effective, and modern architecture[79] and as a site of economic planning[80]; on the other hand the involvement of the educational administrators is also reported on.[81] Further, the USA is brought up when large schools[82] are discussed as well as innovative ways of creating school environments.[83] It is also the USA, among other countries, that is seen as one context where school buildings are centralised to include a larger group of pupils and therefore expand the school's reach, which then allows for innovations like new transportation systems. [84] Ideas like these are later on discussed in the Prussian context, mostly for rural school systems, where centralisation would allow for a more differentiated curriculum.[85] However, these observations also represent a starting point for distinctions and demarcations, like in this account:

> In its products, America tends to work with giant dimensions and giant achievements, without us being inclined to follow it in this area. Even if, unfortunately, giant schoolhouses with 30, 40 and even 50 classes are still occasionally built in our country, such achievements will seldom give rise to undivided joy in

[78] Max Thielert, "Treppenhäuser, Flure und Hallen in Schulen", *SH* 14 (1912): 322-332.

[79] "New Yorker Schulwesen", *SH* 2 (1900): 408; C. Zetzsche "Kleine Schulen II. Amerikanische Schulen", *SH* 4 (1902): 75-81; A. C. Clas "Neuzeitliche amerikanische Schulhaus-Architektur", *SH* 5 (1903): 455-463; Paul Martell, "Der Schulbau in Nordamerika", *SH* 10 (1908): 274-279.

[80] Alice Ravenhill, and Margarete Weinberg, "Hygienisches aus amerikanischen Schulen", *SH* 4 (1902): 325-333.

[81] G. Stradal, "Zur Hygiene der Schulhäuser in den Vereinigten Staaten", *SH* 7 (1905): 302-304; Carl Hinträger, "Bestimmungen für Schulbauten in den Vereinigten Staaten", *SH* 11 (1909): 214-217; Matthias Meyer, "Der Schulhaus-Architekt und seine pädagogischen Berater", *SH* 13 (1911): 494-501.

[82] "Die größte Schule in den Vereinigten Staaten", *SH* 5 (1903): 566; "Amerika. Einen Wolkenkratzer für Schulzwecke", *SH* 6 (1904): 563-564.

[83] When e.g. a school ship "Ein Schiff als Schule", *SH* 5 (1903): 222-223 or a common room for teachers "Erholungsräume für Lehrer in amerikanischen Schulen", *SH* 5 (1903): 276 are discussed, or gardens and playgrounds on top of school buildings are presented as recent trends: "Spielplätze auf den Dächern der Schulgebäude", *SH* 9 (1907): 416-418; "Spielplatz auf dem Dache einer Stadtschule in New York", *SH* 4 (1902): 584-585.

[84] "Beförderung der Schulkinder in Amerika", *SH* 5 (1903): 277.

[85] "Landschulbauten", *SH* 8 (1906): 29-31.

> Germany. We know that we are doing a disservice to the youth with such accumulations of people and should finally turn away from such attempts. It is different in America […].[86]

All in all, the US is often referenced and innovations there were observed, though direct acquisitions rarely occurred. The context is also invoked as a reference for distinction, contrast, and (de-)legitimisation. One of the most interesting transfer examples is the assembly hall, but more examples than we touched on would need to be examined.

FROM *SCHOOL BUILDING* TO *SCHOOL ARCHITECTURE*

Finally, we want to shed light on the negotiations emerging between school technicians and architects around 1900. Returning to our proposed discursive shift (from period one *school buildings* to period two *school architecture*), we will now describe the rhetorical strategies invoked in the redistribution of influence between architects and school technicians. As discussed, school technicians balanced financial, pedagogic, and hygienic aims. Their practices lead to the erection of grand school buildings. Higher financial resources, social relevance, and visibility created a growing interest of architects and other actors with building expertise. Focusing school building history on architects suggests their general superiority in the matter, which – as we argue – they only started to claim around 1900. Instead, school technicians and professional architects did not come to terms as easily as historiography sometimes implies.

Architects Challenging School Technicians

Blankenburg, an influential building councillor in Berlin, reviewed a speech[87] held at an elementary school teachers' meeting in 1909.[88] One

[86] "Amerika", *SH* 16 (1914): 454.

[87] The review was published in the *Saale Zeitung*; the speech on the topic of school dust was given by teacher Heinicke.

[88] R. Blankenburg, "Über die Mitwirkung der Lehrer bei Bau und Einrichtung von Schulen (About the involvement of teachers in the process of constructing and equipping schools)", *SH* 11 (1909): 536-547. Blankenburg not only wrote contributions for the journal *Das Schulhaus* (1899-1930), but between 1907 and 1912 he acted as its editor-in-chief. As a former inspector of public buildings, he

aspect of this speech upset him: "When building a new school, however, the choice of site and interior design should always be guided by a sense of practicality and, to this end, the experience and opinions of the teachers involved should also be taken into account".[89] Blankenburg strongly disagreed: He saw no reason for involving teachers as they usually did not voice complaints about school buildings. Further,

> The teacher as such is generally not able or competent to judge whether a building site is suitable for the construction of a school building; […] the technical preconditions [...] to be taken into consideration for this purpose have nothing whatsoever to do with pedagogical experience and teacher opinions […].[90]

He also did not follow the teachers' argument that they – as the primary users of the schoolhouses – should have a say in construction decisions. For him the relevant users were the pupils, their parents, and the general public. Moreover, even if Blankenburg acknowledged the teachers' interests "[…] the interests of the users can only be safeguarded by the authorities appointed for this purpose and their technically, hygienically or pedagogically trained officials".[91]

Blankenburg's disapproval of any teacher involvement is telling of his self-image and confidence as a representative of the building profession. In the constellation he describes, school technicians no longer play a crucial role in shaping school buildings. Certainly, Blankenburg's invective was directed against school teachers *and* school technicians; the technicians quoted in this article were of higher administrative rank and some even held high positions on the national level. But nonetheless, Blankenburg's arguments were also directed at them.

We included this particular article as it exemplifies the changes in the discourse about school buildings around 1900 in an outspoken manner. Another indicator of a repositioning of power and definition in this field

---

had worked in Gumbinnen, Cologne and Świnoujście, where he was promoted to building commissioner in 1893 before leaving civil service in 1901.

[89] Blankenburg, "Mitwirkung", 537.

[90] Blankenburg, "Mitwirkung", 538.

[91] Blankenburg, "Mitwirkung", 539.

can be observed in the establishment of the journal *Das Schulhaus*, among other publications. This journal filled a gap opened by the federal constitution of the German Empire. Central and regional authorities hindered the creation of unified guidelines and specifications for many aspects of social life. Therefore, the diversity of German school buildings was rather high, allowing for broad discussions about standards. Hence, the founder of *Das Schulhaus*, Ludwig Karl Vanselow (1877-1959), made an important point when he presented his idea of creating a central discussion forum for a wider audience.[92] Starting his journal in 1899, Vanselow stated:

> Even if the work of school authorities, teachers, technicians and physicians has already yielded extraordinarily rich fruits in a very short time, the area is so large and the tasks are still so many that it seems more beneficial to initially only include what is closest to practical implementation within the school building itself, and to leave the theoretical discussion of further school hygiene to others, but to deal with everything that has to do with the construction, furnishing and equipping of schools and related institutions in the sense of modern requirements with all the more thoroughness and objectivity within the once defined framework.[93]

He repeatedly referred to the influential actors as "professionals in the *technical, hygienic and educational* fields"[94] and acclaimed their (successful) involvement. But lastly, he contrasted the given rationales with aims he aspired to integrate into the discourse:

> The principle of practicality, first of all in the health, technical and pedagogical sense, should guide us in all questions. The artistic aspects of school buildings should also be close to our hearts, but we always want to maintain our view that under no circumstances should more than the most necessary means be used for

[92] See e.g. Ministerium der öffentlichen Arbeiten, *Centralblatt der Bauverwaltung*, 21 (1901): 404; Ministerium der öffentlichen Arbeiten, *Centralblatt der Bauverwaltung*, 19 (1899): 520. The ministry did not only speak positively about the journal, but also supplied it with texts and funds and ordered it for many different administrations. See also Vanselow, "Bei Beginn des neuen Jahrganges", *SH*, 3 (1901): 3-4.

[93] Vanselow, "Geleitwort", *SH*, 1 (1899): 1-4, here 2-3.

[94] Vanselow, "Geleitwort", 3; our own italics.

> the external appearance of the school until everything that is necessary for the health and well-being of the students and for the immediate purposes of the school building itself has been taken care of in an exemplary manner.[95]

Although this quote depicts a clear hierarchy between the school building's practicality and aesthetic features, it is nonetheless noteworthy that so-called *artistic aspects* are mentioned at all, since their consideration represented a fairly new development. Moreover, the quote displays a general embrace of usefulness arguments shared by the majority of school buildings experts. In the following years new aims for possible improvement were introduced that partially contrasted with, but also related to existing ones, although aspirations to center school building discussions on cost efficiency continued.

For introducing new aims of school construction an array of strategies was employed. Tentatively identifying these helps to better understand the alternations they caused. One prominent strategy that we observed in *Das Schulhaus* implies that solely saving money and being economical when it comes to the elementary schools is regarded as problematic and short-sighted. This starts immediately when e.g. the *Berliner Tageblatt* is quoted in a short note:

> It is certainly desirable that all unjustified luxury is avoided in school buildings. In a number of school buildings that have been constructed in recent years, however, this laudable effort has led to the buildings appearing downright tasteless and unsightly, and the interior furnishings have become impractical and inadequate.[96]

This critique of exaggerated frugalness also affects the classic administrative aim to *rationalise plan making*. Tenders are demanded so that architects and building councillors are more strongly involved in school planning.

In the USA, we can observe a specialisation of architects who focused on the design and construction of school buildings at the end of the nineteenth century. Before, most school boards appointed local architects to

[95] Vanselow, "Geleitwort", 3.

[96] "Schulnot in Berlin", *SH* 1 (1899): 22-24.

design school buildings, sometimes via contests that determined the best blueprint, which was built subsequently.[97] In doing so, the school boards found a way to use a competition to determine how their construction funds could be used best. In the 1880s and 1890s many city boards of education appointed architects as their superintendents or commissioners of school buildings and thus allotted a continuation of architectural perspectives on schooling.[98]

Shifting Rationales in School Architecture – Prominent Strategies and New School Buildings Ideas

One other popular strategy is to reference school building measures undertaken in other cities. For example, an article discusses a new school building in Hamburg as follows:

> It is striking that apart from classrooms, neither drawing rooms nor physics rooms nor any other rooms of any kind are intended for teaching purposes. […] it should be pointed out that the new Leipzig school buildings, for example, not only contain large school classes: There are drawing room, physics room, classrooms double in size for the possible combination of several school classes, sewing room, assembly hall [...].[99]

This strategy can also be observed in the US where architects and school administrators often toured the country to examine other school construction models. Some of them, like William B. Ittner, a well-known school architect who designed over 400 school buildings, even travelled abroad to study school design in England, Spain, Italy, France, and Germany, where he met Ludwig Hoffmann (1852-1932), Berlin's principal school architect.[100]

---

[97] In an 1830 prize essay, the American Institute of Instruction offered a premium for the best schoolhouse design, which was awarded to William A. Alcott of Hartford, Connecticut. The plan can be found in Barnard, *School Architecture*, 64.

[98] Gyure, *Transformation*, 56.

[99] G. Vollers, "Kritische Betrachtungen über Submissionsbedingungen und Zeichnungen für ein neues Schulhaus in Hamburg", *SH* 1 (1899): 51.

[100] Gyure, *Transformation*, 57-58.

Still, most extensively used was the strategy of setting goals and new requirements, thus asserting and presenting them as legitimate and necessary. A significant first example is illustrated in an article by Zetzsche from 1900.[101] After describing the general need for pupils to be aesthetically educated, the school building is presented as a possible means to achieve this. Zetzsche demands that "neither luxury nor special tricks should be included in the school building […]. It should be simple and unadorned, but functional and dignified in layout and equipment […]".[102] Furthermore, he argues that this does not imply any additional costs. An intended side effect is hinted at in the following lines when Zetzsche argues against normal school plans:

> We do not need normal school buildings with a floor plan determined by templates, […] but rather school buildings where the easiest and simplest forms and the locally available and cheapest building materials […] are used and arranged in a correct and heart-warming manner.[103]

This text is all the more relevant as it is explicitly highlighted by the journal's editorial board:

> By placing the above article at the top of this issue, we wanted to emphasise that it reflects a substantial part of our programme. [...] In the next issues we will be able to demonstrate to our readers in words and pictures the efforts that have already been made in recent times in isolated cases in larger school buildings in Berlin, Munich and Nuremberg, […].[104]

As promised there is a positive review of a newly built schoolhouse in Berlin in the following issue, in which Hoffmann's work is credited as "an artistically significant grasp of the task and a maturely thought-out and lovingly executed elaboration of the idea with great skill".[105] This specific emphasis on certain architects and their ground-breaking work

---

[101] C. Zetzsche "Das Schulhaus als Lehrmittel", *SH* 2 (1900): 221-228.

[102] Zetzsche, *Das Schulhaus* 223.

[103] Zetzsche, *Das Schulhaus*, 223.

[104] Zetzsche, *Das Schulhaus*, 227.

[105] "Die neue Gemeinde-Doppelschule in der Glogauer Strasse in Berlin SO", *SH* 2 (1900): 228-233.

is often highlighted in research literature,[106] but we know little concerning the ways they were involved in broader discussions and strategies of promoting architectural relevance.

In some instances, this rhetoric results in an equivalence between aesthetic and other aims. For example, a text from 1902 states that "the school building must meet the requirements of school practice, school hygiene and art".[107] Aesthetic matters were quickly ascribed the status of an equal aim in school building discussions. In a later article, Meyer, chairman of the Hamburg school synod between 1896 and 1906, and a recognized school building expert, goes even further.[108] In "Schoolhouses or School Barracks?" he writes:

> Yes, special purposes, which a house is supposed to serve, can demand a special emphasis on the external impression, on representation, and the house becomes a palace. On the other hand, however, the requirements of thriftiness, the need to provide shelter and accommodation for larger numbers of people in limited space, can push the more ideal purposes of the house into the background, and the house, the casa, becomes a barrack. […] And so the answer to the question put at the beginning of these remarks is already given. […] we do not demand school palaces, nor school barracks, but school buildings for our youth […].[109]

Meyer's contribution frames two distinct versions and skillfully presents his position as an intermediary by criticizing, on the one hand, overly thriftiness and emphasising his distance towards a wrong understanding of architecture as an excessive project of representativeness on the other. He further claims that the label of school palaces was invented by opponents of decent school buildings:

> However, the name school palaces is often enough misused by short-sighted city fathers in order to set up an inexpensive agitation against urgently needed expenditures for school buildings,

[106] Kemnitz, ""Architektenpädagogiken"".

[107] "Einen Vortrag über das Schulhaus", *SH* 4 (1902): 89-91.

[108] Matthias Meyer, "Schulhäuser oder Schulkasernen?", *SH* 4 (1902): 118-131, 173-192.

[109] Meyer, *Schulhäuser*, 118.

> which were only an attempt to satisfy modern hygienic and educational demands within modest limits.[110]

Meyer seemingly strengthens pedagogical and hygienic needs, but at the same time he uses them to question the administrative ideal of low expenses, while integrating aesthetic qualities as a relevant aim. Equally interesting is how he speaks about the aesthetic rationality by stating:

> I am well aware that up to this point people will generally agree to the demands I have made for the construction of a school building. […] But it is different when we raise the question: Is the schoolhouse, even as an elementary school, a worthy object of the art of measurement and chiseling? [...] Should it be allowed to be more than just a sober functional building […]? In answering this question the teachers themselves unfortunately abandon us.[111]

Again, we see the subtle way in which this argument brings in aesthetic qualities as an equally relevant aim while criticising the economical rationality in place before. The conflict with the teachers hinted at concerns the building site of new schools: While teachers would prefer closed quiet backyard locations, the architects would rather erect buildings facing the street. Meyer defuses and blurs the implied conflict by referring to Hoffmann, who harmonised both principles. Nonetheless, with the consolidation of architectural thinking conflicts of contesting aims arose.

We can construe that these kinds of articles were impactful by looking at articles that do not intentionally look at these topics. In 1903 the architect Friedrich Paulsen writes about the "Principles for Erecting Schoolhouses".[112] He notes a newly emerging interest of architects in larger city schoolhouses and discusses *aesthetic requirements* of school buildings as an integral part. This shift is depicted even more strikingly in an article from 1904, where school buildings presented at the German city exhibition in Dresden in 1903 are discussed. The beginning reads:

---

[110] Meyer, *Schulhäuser*, 121.

[111] Meyer, *Schulhäuser*, 121.

[112] Friedrich Paulsen, "Prinzipien beim Bau von Schulhäusern", *SH* 5 (1903): 481-492, 529-543.

> [The exhibition shows, the authors] that the spell has been broken, that in future it will no longer be "the" (normal) schoolhouse, "the bleak box", which corresponds to the "tried and tested rules and principles", but "a" schoolhouse which will take into account the special local conditions and other requirements in the best possible way for the given case and which will be a living being, having its own language, as if it were speaking to us.[113]

Meanwhile, the renowned architect Hinträger does not stress aesthetic aims, but also supports the new status of *technical experts*, explicitly referencing *architectural* and not *school* technicians:

> If a municipality decides to build a new school building today, it chooses a technical expert to design and manage the construction, who, based on special theoretical studies and multiple practical experience, is able to produce a building that fully meets the requirements of the school and all health conditions. An impeccable building in every respect will only be possible if the architect works hand in hand with the schoolmaster and the school hygienist, and if he strives to make progressive use of all proven constructional innovations, without at the same time losing sight of the financial side of the construction management.[114]

He puts architectural technicians on an equal level with school administrators and doctors, and partly categorises them as the more relevant profession. This development of implementing architectural expertise is also visible when it is questioned, as part of a discussion of normal school plans for cities shows.[115] After quoting norms determined by a school building commission appointed by Düsseldorf's city authorities, suggestive critiques are voiced. We focus on two points:

> 1. The commission considers it right that primary schools are generally built in backyards. 2. The commission would like the building department, in agreement with the school administration,

---

[113] "Die Schulbauten auf der Deutschen Städteausstellung in Dresden 1903", *SH* 6 (1904): 56.

[114] Carl Hinträger, "Das Volksschulhaus der Gegenwart in hygienischer Beziehung" (printed presentation held at the first international Congress for School Hygiene in Nuremberg in 1904), *SH* 6 (1904): 340-352.

[115] "Das Schulbauwesen im Düsseldorfer Stadtverordnetenkollegium", *SH* 9 (1907): 261-265.

> to draw up standard building plans for single and double school systems as a guide to the size and shape of the plots of land to be acquired […].[116]

Concerning the first point the reviewer argues that one should abide by "statements of outstanding architects", who argue for choosing prominent building sites. The second aspect asking for normal plans for city schools "would reduce the artistic motivation and creativity of the architects".[117] Granting the adherence to standard rules on e.g. class size "in the development of the floor plan and thus also of the architectural structure, the artist [...] is to be given a free hand [...]".[118] Rejecting the proposed guidelines the author finally wonders about an overtly strong "layman's influence".[119]

Further themes, which came into the view of the architects, are critiques of symmetry[120] or questions of interior design.[121] These exemplify the extension of the architects' reach into building and classroom design, which in turn influenced pedagogic and hygienic questions. Still, in all these instances the architects managed to present themselves as well-versed actors who know, understand, and respect the rationalities of the other involved professions. Especially the financial aspect is often reflected upon. The rising financial needs (more pupils, less pupils per teacher and room, more diverse rooms and equipment) lead to considerably increasing financial strains, which were answered with attempts to calculate and compare school building investments – by architects.[122]

---

[116] "Schulbauwesen", 261.

[117] "Schulbauwesen", 264.

[118] "Schulbauwesen", 264.

[119] "Schulbauwesen", 265.

[120] Hans Ungethüm, "Kind, Schule und Kunst", *SH* 8 (1906): 483-489.

[121] E.g. Alexander Bennstein, "Ueber Schulbauprogramme", *SH* 3 (1901): 364-368; "Über die angemessene Schülerzahl in den einzelnen Klassen", *SH* 10 (1908): 90-92; Köhler, "Wesen und Bauart des neuzeitlichen Volksschulhauses", *SH* 10 (1908): 213-223, 267-274.

[122] See e.g. Uhlig, "Vom Bau der Volksschule", *SH* 11 (1909): 62-79; Perrey, "Vorschläge zur einheitlichen Berechnung der Kosten der Schulbauten in den deutschen Städten", *SH* 11 (1909): 161-172, see also by the same author "Über Ersparnisse im Betrieb und in der Verwaltung der Schulhäuser", *SH* 13 (1911): 21-25, where he proposes to save money by saving water with a different toilet flush method; lastly in 1914 Winterstein, "Die Kostenunterschiede von Schulbauten und deren Erklärung", *SH* 16 (1914): 365-381, where results from a study from different cities are presented. One of the rare

This was sometimes connected with considerations of reasons for rising costs.[123] It seems that architects managed to understand the relevance of other aims and participate in these debates. Still, this understanding remained connected with their professional position. For example, when city building councillor Winterstein discusses reasons for rising costs in a work from 1910, one reason he identifies is that not all higher classes are completely filled – therefore, money is wasted. This suggests that these classes could be reduced to save expenses[124] – a proposal that would have probably never been voiced by either teachers or school technicians. It is this specific perspective on saving money by avoiding unused space which is also employed in the positive discussions of the hall school system that in turn seemed to allow for a reduction of the space needed for building individual hallways.[125]

The Rise of School Architecture and the Consolidation of the Architects' Position

To summarize, the articles and their aspirations speak volumes about the new constellation: The order of curricular structure, school layout, and hygienic standards established and maintained by school technicians was now altered by architectural thinking. Ultimately, *school architecture* emerged. A school building no longer housed one set of successive classes, but a collection of classes and additional rooms, fulfilling a broadened scope of interests and aims. Though calls for reduced school building sizes remained on the agenda,[126] grand school buildings were eventually consolidated as the standard. Architects gained a strong voice in demands for reform due to the specific school buildings they designed and the rhetorical strategies they employed. In the following decades they consolidated their prevalent discursive position, which has dominated discussions of school architecture ever since. Looking beyond this

---

times when the costs of the architect was discussed can be found in "Eine neue Gefahr für den Schulbau", *SH* 15 (1913): 230-236; Winterstein, "Kostenunterschiede", 365-381.

123 Schönfelder, "Die Grenzen der Weiträumigkeit bei Schulbauten", *SH* 12 (1910), 379-391.

124 Winterstein, "Kostenüberschläge für Hochbauten", *SH* 12 (1910): 166-173.

125 Figge, "Die Hallenschule in der Friedenstraße in Hagen i. W.", *SH* 13 (1911): 163-171.

126 Hinträger, "Grundriß-Typen", 20-36; Hinträger, "Volksschulhaus", 340-352; Carl Hinträger, "Über die Verkleinerung der Schulbetriebe", *SH* 12 (1910), 453-456.

rhetoric allows to reconsider not only the specific discursive constellation, but also reveals the diversity of previously involved actors and underlying aims in constructing schools, thus reintegrating forgotten influences and modes of thinking about school building processes. We hope this article initiates a re-evaluation of school architecture and encourages further research on the role of school technicians and the transnational processes which have globally shaped school buildings.

Note on the authors

Daniel Töpper is research assistant and a PhD student at Humboldt-Universität zu Berlin, Germany. His research work focuses on the history of school administration and the introduction of age-grading in nineteenth century Prussia. He further works on the history of sex education.

Fanny Isensee is research assistant and PhD student at Humboldt-Universität zu Berlin, Germany. Her research focuses on the institutionalization of age-grading in the USA in the long nineteenth century. Here, she investigates the administrative procedures and perspectives on the age category involved in this process. Her academic interests also include exchange processes and transfers of educational concepts between the USA and Prussia and the history of school transportation.

REFERENCES

Apel, Hans-Jürgen, and Jürgen Bennack, *Hygiene in preußischen Schulvorschriften*. Köln: Böhlau, 1986.

Architekten- und Ingenieur-Verein zu Berlin. *Berlin und seine Bauten. Vol. I*. Berlin: Ernst und Korn, 1877.

Architekten-Verein zu Berlin und Vereinigung Berliner Architekten. *Berlin und seine Bauten. Vol. II. and III. Der Hochbau*. Berlin: Ernst, 1896.

Barnard, Henry. *School Architecture; or Contributions to the Improvement of School-Houses in the United States*. New York: A. S. Barnes & Co., 1850.

Bennack, Jürgen. *Gesundheit und Schule: Zur Geschichte der Hygiene im preußischen Volksschulwesen*. Köln, Wien: Böhlau, 1990.

Bennstein, Alexander. "Ueber Schulbauprogramme". *Das Schulhaus* 3 (1901): 364-368.

Blankenburg, R. "Über die Mitwirkung der Lehrer bei Bau und Einrichtung von Schulen". *Das Schulhaus* 11 (1909): 536-547.

Böttcher, Hartmuth. *Untersuchung zum Volksschulhaus im Landkreis Hannover.* Hannover: University Dissertation, 1985.

Buddensiek, Wilfried. "Fraktale Schularchitektur". In *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs,* edited by Jeanette Böhme, 315-329. Wiesbaden: VS Verlag, 2009.

Campbell, William W. *Life and Writings of De Witt Clinton*. New York: Baker and Scribner, 1849.

Canales, Antonio Francisco and Simonetta Polenghi, "Classifying children: A historical perspective on testing and measurement". *Paedagogica Historica* 55 (2019): 343-352.

Caruso, Marcelo, and Daniel Töpper, "Schooling and the Administrative State: Explaining the Lack of School Acts in Nineteenth-Century Prussia". In *School Acts and the Rise of Mass Schooling,* edited by Johannes Westberg, Lukas Boser and Ingrid Brühwiler, 41-66. New York: Palgrave, 2019.

C. H. "Erholungsräume für Lehrer in amerikanischen Schulen". *Das Schulhaus* 5 (1903): 276.

Clas, A. C. "Neuzeitliche amerikanische Schulhaus-Architektur". *Das Schulhaus* 5 (1903): 455-463.

Cubberley, Ellwood Patterson. *Public Education in the United States. A Study and Reinterpretation of American Educational History*. Boston: Houghton Mifflin Company, 1919.

Cutler, William W. "A Preliminary Look at the Schoolhouse: The Philadelphia Story, 1870-1920". *Urban Education* 8, no. 4 (1974): 381-99.

Cutler, William W. "Cathedral of Culture: The Schoolhouse in American Educational Thought and Practice since 1820". *History of Education Quarterly* 29, no. 1 (1989): 1-40.

Da Silva, Joseph. *School(house) Design and Curriculum in Nineteenth Century America. Historical and Theoretical Frameworks*. Cham: Palgrave Macmillan, 2018.

Dörpfeld, Friedrich W. *Zwei pädagogische Gutachten über zwei Fragen aus der Theorie der Schuleinrichtung.* Gütersloh: Bertelsmann, 1877.

Eimers, Enno. *Die Berichte Rönnes aus den USA 1834 - 1843 im Rahmen der Beziehungen Preußen - USA 1785 bis 1867*. Berlin: Duncker & Humblot, 2013.

Dussel, Inés. "El patio escolar, de claustro a "aula al aire libre". Historia de un espacio escolar, Argentina 1850-1920" *Historia de la Educación* 19 (2019): 28-63.

von Felbiger, Johann I. *Anleitung Schulgebäude auf dem Lande wohl abzutheilen, wohlfeil, dauerhaft und Feuersicher aufzuführen*. Leipzig: Hilscher, 1783.

Figge. "Die Hallenschule in der Friedenstraße in Hagen i. W.". *Das Schulhaus* 13 (1911): 163-171.

Filmer-Sankey, William. "School Architecture in England in the Later Nineteenth Century", In *Die pädagogische Gestaltung des Raums: Geschichte und Modernität*, edited by Franz-Josef Jelich, and Heidemarie Kemnitz, 221-230. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2003.

Free-School Society of New-York. *An Account of the Free-School Society of New-York*. New York: Collins and Co., 1814.

Geiss, Michael. *Der Pädagogenstaat: Behördenkommunikation und Organisationspraxis in der badischen Unterrichtsverwaltung, 1860-1912*. Berlin: transcript, 2014.

Geiss, Michael, and Andrea de Vincenti, *Verwaltete Schule: Geschichte und Gegenwart*. Wiesbaden: Springer VS, 2012.

Gerstenberg, Adolf "Die Gemeindeschulen der Stadt Berlin". *Zeitschrift für Bauwesen* 19 (1869): 489-518.

Grosvenor, Ian, and Lisa R. Rasmussen, *Making Education: Material School Design and Educational Governance*. Cham: Springer, 2018.

Göhlich, Michael. "Schulraum und Schulentwicklung: Ein historischer Abriss". In *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs,* edited by Jeanette Böhme, 89-102. Wiesbaden: VS Verlag, 2009.

Graves, Ben E. *School Ways: The Planning and Design of America's Schools*. New York, NY: McGraw-Hill, 1993.

Gyure, Dale Allen. *The Transformation of the Schoolhouse: American Secondary School Architecture and Educational Reform, 1880-1920*. Charlottesville: University of Virginia, 2001.

Gyure, Dale Allen. *The Chicago Schoolhouse: High School Architecture and Educational Reform, 1856-2006*. Chicago: Center for American Places at Columbia College, 2011.

Helfenberger, Marianne. *Das Schulhaus als geheimer Miterzieher. Normative Debatten in der Schweiz von 1830 bis 1930*. Bern: Haupt, 2013.

Helfenberger, Marianne. "Schulhausbau in Zürich von 1860 bis 1920 – zwischen Expertenherrschaft und öffentlicher Kontrolle". In *Gemeinden in der Schul-Governance der Schweiz,* edited by Judith Hangartner, and Markus Heinzer, 221-247. Wiesbaden: Springer, 2016.

Herman, G. "Hallenschulen". *Das Schulhaus* 8 (1906): 99-108.

Hinträger, Carl. *Die Volksschulhäuser in den verschiedenen Ländern*. (Darmstadt: Bergsträsser, 1895-1904).

Hinträger, Carl. "Grundriß-Typen neuzeitlicher städtischer Volksschulhäuser verschiedener Länder". *Das Schulhaus* 6 (1904): 20-36.

Hinträger, Carl. "Das Volksschulhaus der Gegenwart in hygienischer Beziehung". *Das Schulhaus* 6, (1904): 340-352.

Hinträger, Carl. "Bestimmungen für Schulbauten in den Vereinigten Staaten". *Das Schulhaus* 11 (1909): 214-217.

Hinträger, Carl. "Über die Verkleinerung der Schulbetriebe". *Das Schulhaus* 12, (1910), 453-456.

Isensee, Fanny, Oberdorf, Andreas, and Daniel Töpper, *Transatlantic Encounters in the History of Education. Translations and Trajectories from a German-American Perspective.* New York: Routledge, 2020.

Janßen, Heinz. *150 Jahre Volksschule Küdinghoven.* Beuel: Stadtverwaltung, 1963.

Jelich, Franz-Josef and Heidemarie Kemnitz, *Die pädagogische Gestaltung des Raums: Geschichte und Modernität*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2003.

Kaestle, Carl F. *The Evolution of an Urban School System: New York City, 1750-1850*. New York: Hill and Wang, 1973.

Kemnitz, Heidemarie. "Pädagogische" Architektur?". *Die Deutsche Schule* 91 (2001): 46-57.

Kemnitz, Heidemarie. "Schulbau jenseits der Norm: Hans Scharouns Mädchengymnasium in Lünen". *Paedagogica Historica* 41 (2005): 605-625.

Kemnitz, Heidemarie. "Denkmuster und Formensprache pädagogischer Architekturen im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts". In *Das Jahrhundert der Schulreformen. Internationale und nationale Perspektiven, 1900-1950,* edited by Claudia Crotti, and Fritz Osterwalder, 251-281. Berlin: Haupt, 2008.

Kemnitz, Heidemarie. "Zwischen Unterrichtsgroßraum und Klassenzimmer – Schulbau im Wandel der gesellschaftlichen Verfasstheit von Schule". In *Räume zum Lernen und Lehren,* edited by Joachim Kahlert, Kai Nitsche, and Klaus Zierer, 59-76. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2013.

Kemnitz, Heidemarie. "'Architektenpädagogiken' Historische Analysen zu (Schul-)Raum und Bildung", In *Räume für Bildung–Räume der Bildung,* edited by Edith Glaser, Hans-Christoph Koller, Werner Thole, and Salome Krumme, 446-456. Opladen: Barbara Budrich, 2018.

Köhler. "Wesen und Bauart des neuzeitlichen Volksschulhauses". *Das Schulhaus* 10 (1908): 213-223, 267-274.

Lackney, Jeffrey A. "History of the Schoolhouse in the USA". In *Schools for the Future*, editado por Rotraut Walden, 23-40. Wiesbaden: Springer, 2015.

Lange, Hermann. *Schulbau und Schulverfassung der frühen Neuzeit: Zur Entstehung und Problematik des modernen Schulwesens.* Hamburg: Beltz, 1967.

Lessoff, Alan, and Christhof Mauch, *Adolf Cluss, Architect. From Germany to America*. New York: Berghahn, 2005.

Lomberg, August. *Große oder kleine Schulsysteme?* Langensalza: Beyer, 1893.

Lundahl, Christian, and Martin Lawn, "The Swedish Schoolhouse at the Centennial Exhibition in Philadelphia 1876". In *Education Across Europe: A Visual Conversation,* edited by Catherine Burke, 95-98. Berlin: EERA, 2014.

Mann, Horace. *Seventh Annual Report of the Board of Education. Together with the Seventh Annual Report of the Secretary of the Board*. Boston: Dutton and Wentworth, 1844.

Martell, Paul. "Der Schulbau in Nordamerika". *Das Schulhaus* 10 (1908): 274-279.

Meyer, Matthias. "Schulhäuser oder Schulkasernen?". *Das Schulhaus* 4 (1902): 118-131, 173-192.

Meyer, Matthias. "Der Schulhaus-Architekt und seine pädagogischen Berater". *Das Schulhaus* 13 (1911): 494-501.

Meyn, Boris. *Die Entwicklungsgeschichte des Hamburger Schulbaus*. Hamburg: Kovac, 1998.

Ministerium der öffentlichen Arbeiten. "Das Schulhaus". *Centralblatt der Bauverwaltung* 19 (1899): 520.

Ministerium der öffentlichen Arbeiten. "Das Schulhaus". *Centralblatt der Bauverwaltung* 21 (1901): 404.

Müller, Detlef K. *Sozialstruktur und Schulsystem. Aspekte zum Strukturwandel des Schulwesens im 19. Jahrhundert*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1977.

"Old Deluder Satan Law of 1647". In *The Laws and Liberties of Massachusetts. Reprinted from the Copy of the 1648 Edition in the Henry E. Huntington Library. With an Introduction by Max Farrand*, Cambridge: Harvard University Press, 1929.

Otto, Karl. Über den Anteil der Hygiene an der Entwicklung des deutschen Schulhauses. Hamburg: Boysen & Maasch, 1911.

Paulsen, Friedrich. "Prinzipien beim Bau von Schulhäusern". *Das Schulhaus* 5 (1903): 481-492, 529-543.

Perrey. "Vorschläge zur einheitlichen Berechnung der Kosten der Schulbauten in den deutschen Städten". *Das Schulhaus* 11 (1909): 161-172.

Perrey. "Über Ersparnisse im Betrieb und in der Verwaltung der Schulhäuser". *Das Schulhaus* 13 (1911): 21-25.

Ravenhill, Alice, and Margarete Weinberg, "Hygienisches aus amerikanischen Schulen". *Das Schulhaus* 4 (1902): 325-333.

Ravitch, Diane. *The Great School Wars. A History of the New York City Public Schools*. Baltimore, London: The Johns Hopkins University Press, 2000.

Reichhelm, Wilhelm. "Genehmigter Plan für die Einrichtung des Städtischen Armen-Schulwesens in Berlin", *Jahrbücher des preußischen Volks-Schul-Wesens* 6 (1827): 169-248.

Reigart, John Franklin. *The Lancasterian System of Instruction in the Schools of New York City*. New York: Teachers College, Columbia University, 1916.

Robson, Edward Robert. *School Architecture. Being Practical Remarks on the Planning, Designing, Building, and Furnishing of School-Houses*. London: John Murray, 1874.

Rodríguez Méndez, Francisco Javier. "La huella de Adolf Cluss en la escuela graduada de Cartagena". *Foro de Educación* 12 (2014), 69-89.

Rückriem, Georg. *Ein Bilder-Lese-Buch ueber Schule und Alltag Berliner Arbeiterkinder.* Berlin: Elefanten Press, 1981.

Schmidt, Rudolf. *Volksschule und Volksschulbau von den Anfängen des niederen Schulwesens bis in die Gegenwart*. Wiesbaden: Fachschriften-Verlag, 1967.

Schmidt-Thomsen, Jörn-Peter, Helga Schmidt-Thomsen, Manfred Scholz, and Peter Güttler, *Berlin und seine Bauten Teil V. Bauwerke für Kunst, Erziehung und Wissenschaft. Vol. C Schulen*. Berlin: W. Ernst, 1991.

Schneeberger, Elisabeth. *Schulhäuser für Stadt und Land: Der Volksschulhausbau im Kanton Bern am Ende des 19. Jahrhunderts*. Bern: Historischer Verein des Kantons Bern, 2005.

Schönfelder, Lothar. "Turnhallen". *Das Schulhaus* 7 (1905): 9.

Schönfelder, Lothar. "Amerikanische Schulen". Das Schulhaus 16 (1914): 105-122.

Schönfelder. "Die Grenzen der Weiträumigkeit bei Schulbauten". *Das Schulhaus* 12 (1910), 379-391.

Schrenk, Christhard, and Peter Wanner, *Das Adolf-Cluss-Projekt 2005. Heilbronn-Washington*. Heilbronn: Stadtarchiv Heilbronn, 2006.

Schöttler, Sonja. *Bauen für die Bildung: die Schulbauten des Architekturbüros Parade*; 2 vol. Köln: Kunsthistorisches Institut, 2008.

Schuppan, Michael S. "Überblick über die Berliner Stadtschulräte als Quelle für regionale und bildungsgeschichtliche Studien". *Bildung und Erziehung* 62 (2009): 497-504.

Spring, Joel. *The American School 1642-2004*. New York: McGraw-Hill, 2005.

Spycher, Ernst. *Bauten für die Bildung: Basler Schulhausbauten von 1845 bis 2015 im schweizerischen und internationalen Kontext*. Muttenz: Schwabe, 2019.

Stowe, Calvin E. *Report on Elementary Public Instruction in Europe*. Boston: Dutton and Wentworth, 1837.

Stradal, G. "Zur Hygiene der Schulhäuser in den Vereinigten Staaten". *Das Schulhaus* 7 (1905): 302-304.

Stroß, Annette. *Pädagogik und Medizin.* Weinheim: Dt. Studien-Verlag, 2000.

Thielert, Max. "Die Aulafrage". *Das Schulhaus* 14 (1912): 165-172.

Thielert, Max. "Treppenhäuser, Flure und Hallen in Schulen". *Das Schulhaus* 14 (1912): 322-332.

Töpper, Daniel. "Der Weg zur Jahrgangsklasse – Zur Implementierung von Alter als Zuordnungs- und Gliederungseinheit im Schulwesen", In *Berlin-Brandenburger Beiträge zur Bildungsforschung,* edited by Jurik Stiller, Christin Laschke, Thea Nesyba, and Ulrich Salaschek, 139-164. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2020.

Uhlig. "Vom Bau der Volksschule". *Das Schulhaus* 11 (1909): 62-79.
Ungethüm, Hans. "Kind, Schule und Kunst". *Das Schulhaus* 8 (1906): 483-489.
Vanselow, Karl. "Bei Beginn des neuen Jahrganges". *Das Schulhaus* 3 (1901): 3-4.
Vanselow, Karl. "Geleitwort". *Das Schulhaus* 1 (1899): 1-4.
Viñao Frago, Antonio. "El espacio escolar ¿Cómo abordar un objeto polifacético y multiforme?" In *Espacios y patrimonio histórico-educativo,* coordinated by Paulí Dávila Balsera, and Luis Maria Naya Garmendia, 25-59. Donostia: Erein, 2016.
Viñao Frago, Antonio. "Graded schools in the urban settings: Constructions, buildings and school complexes (1898/1936)", In *Madrid, ciudad educadora 1898/1938. Memoria de la escuela pública,* edited by María del Mar del Pozo Andrés, and Ian Grosvenor, 213-265. Madrid: Ayuntamiento de Madrid. Oficina de Derechos Humanos y Memoria, 2019.
Vollers, G. "Kritische Betrachtungen über Submissionsbedingungen und Zeichnungen für ein neues Schulhaus in Hamburg". *Das Schulhaus* 1 (1899): 51.
Vossberg, Christian. *Der großstädtische Volksschulbau dargestellt am Beispiel Hannover.* Technische Hochschule Hannover: Dissertation, 1953.
Wells, William H. *A Graded Course of Instruction for Public Schools: With Copious Practical Directions to Teachers, and Observations on Primary Schools, School Discipline, School Records, etc.* Chicago: George Sherwood, 1862.
Winterstein, Hans. *Beiträge zur Kostenfrage von Schulbauten*. Berlin: Boll, 1912.
Winterstein. "Kostenüberschläge für Hochbauten". *Das Schulhaus* 12, (1910): 166-173.
Winterstein. "Die Kostenunterschiede von Schulbauten und deren Erklärung". Das Schulhaus 16 (1914): 365-381.
Zetzsche, C. "Das Schulhaus als Lehrmittel". *Das Schulhaus* 2 (1900): 221-228.
Zetzsche, C. "Kleine Schulen II. Amerikanische Schulen". *Das Schulhaus* 4 (1902): 75-81.

INVESTIGACIONES HISTÓRICAS

Historia y Memoria de la Educación 13 (2021): 427-453
Sociedad Española de Historia de la Educación
ISSN: 2444-0043
DOI: 10.5944/hme.13.2021.27841

VIAJAR POR LA MAR DEL SUR… DE TOPONIMIA Y CARTOGRAFÍA HISTÓRICA[α]

Traveling the South Sea ... Of toponymy and historical cartography

María Esther Aguirre Lora[ß]

Fecha de recepción: 03/07/2020 • Fecha de aceptación: 21/10/2020

Resumen: El propósito de este texto es aproximarse a un territorio que resulta muy atractivo, el de las Californias, que desde sus orígenes ha estado envuelto en historias fascinantes que quedarían grabadas, en principio, en la memoria colectiva y en el orgullo de los habitantes de la región, en los imaginarios heredados en el propio nombre, pero que también cobran cuerpo en sus progresivas expresiones cartográficas en el curso de los siglos, contrariamente a la imagen fija, estática, que pudieran ofrecer las representaciones iconográficas cristalizadas en sus sucesivos mapas, así como los nombres de la región en boga, ajenos a las historias que los contienen. Cartografía histórica y toponimia son las dos dimensiones que se exploran en este texto, ilustradas con el caso de las Californias, y que sugerimos integrar en el aprendizaje de los saberes geográficos.

Palabras clave: California; toponimia; cartografía histórica; construcción del espacio; geografía crítica.

Abstract: *The purpose of this text is to approach an especially attractive territory, that of the Californias, which since its origins has been the setting for fascinating stories. These accounts have for the most part remained in the collective memory of the inhabitants of the region, constituting for them a source of pride and contributing to the imaginary inherent to the region's name itself. The lore figures into the area's changing cartographic expressions over*

[α] El presente texto constituye uno de los productos parciales del proyecto de investigación «Italianos en México. Producción y conservación del conocimiento, siglos XVI al XVIII, primera fase», con sede en el IISUE, UNAM.

[ß] Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM. Lado norte de la Sala de Conciertos Nezahualcóyotl, Centro Cultural Universitario, Alcaldía Coyoacán, 04510, Ciudad de México (México). mariaestheraguirre@gmail.com / lora@unam.mx. https://orcid.org/0000-0003-1261-8863

the centuries, belying the fixed, static image suggested by the crystallized iconographic representations of successive maps as well as the changing names of the region,and their obliviousness to the stories contained in them. Thus, this text delves into the dimensions of historical cartography and toponymy to examinethe case of the Californias, an instance that we suggest be integrated into the learning of geographical knowledge.

Keywords: *California; toponymy; historical cartography; construction of space; critical geography.*

> El nombre del lugar es a la vez propiedad de todos y de nadie. Si hay que hablar en cualquier caso de pertenencia hay que referirse a la memoria colectiva. Tal nombre es tomado en préstamo por sus usuarios, con la particularidad de que el uso puede modificar el objeto del préstamo. En definitiva, el nombre de lugar es antes que nada un modo de comunicación y un testimonio del contexto de su origen, de sus transformaciones y de todo aquello que tales transformaciones atestiguan.
>
> Henri Dorion.

CONTEXTUANDO

Las *Californias,* si bien se trataba de la región que abarcaba el suroeste de la Unión Americana (estado de California, parte de Nevada, Utah, Arizona y Wyoming) y la península de Baja California, se trata más bien de la Antigua California, la original, la del siglo XVI, la de los primeros misioneros, en su mayoría españoles, que a ella llegaron, región que desde un principio fue ajustándose a las transformaciones e intereses de los tiempos: ya desde los tiempos de los Jesuitas, la zona se dividió, para facilitar su manejo, en lo que era la Antigua California y la Alta o Nueva California, que abarcaba una zona más amplia (actual noroeste del país y suroeste de la Unión Americana). Para 1772, una vez que los jesuitas habían sido expulsados de la Nueva España (1767), el virrey Bucareli estableció en 1773 un acuerdo entre las órdenes misioneras que recorrían lo que fuera la región de las misiones jesuíticas del noroeste del país, asignando a los dominicos la zona del sur, la Vieja California, y a los franciscanos la zona del norte, la Alta o Nueva California, sin que ambas dejaran de pertenecer a la Nueva España; los jesuitas habían tenido la intención de renombrarla Las Carolinas en honor al rey Carlos II,

solo que esto ya no se logró porque coincidió con su expulsión.[1] Con la guerra de intervención de los Estados Unidos (1846-1848), México perdió aproximadamente 2.378.539 km² del territorio nacional que abarcaban la Alta California, Nuevo México y Texas, regiones que el gobierno de los Estado Unidos, desde tiempos del Virreinato de la Nueva España, estaba interesado en adquirir. La Antigua California, en posesión de México, se dividió en la del sur y la del norte, con el nombre de Baja California.

NOTAS SOBRE LA GEOGRAFÍA Y SU APRENDIZAJE

Uno de los saberes de antigua data, imprescindibles en las tareas del gobierno de los territorios, como cuerpos de saberes estratégicos en estrecha relación con el conocimiento del territorio para su defensa y explotación, por lo demás, profundamente vinculados con la formación de la identidad colectiva de los mexicanos en el contexto de la construcción de la Nación Mexicana, han sido la geografía y la estadística. Saberes, por otra parte, que si bien se vincularon directamente, a horcajadas de los siglos XVIII y XIX, con la formación altamente especializada de los ingenieros y militares, paulatinamente, con muchas dificultades, emigraron a la escuela popular como disciplina de estudio, al lado de la lectura, la escritura, la aritmética, la historia, las ciencias naturales, entre otros campos del saber.

La enseñanza de la geografía se fue replanteando al ritmo de la pedagogía moderna, de la escuela nueva, de los constructivismos, hasta llegar, en el momento actual, a dar cuenta de un campo de tensión en el que confluyen tendencias divergentes que pueden enmarcarse en la geografía tradicional y la geografía renovada.[2] La primera, que naturaliza el espacio volviendo neutral cualquier representación que se haga de él, a menudo presenta una tendencia enciclopédica en la que se acumulan datos y más datos mediados para su enseñanza por su memorización, siempre desde la perspectiva de la enumeración y descripción objetiva

[1] «Memorial del Padre Juan María de Salvatierra a la Real Audiencia de México», 1º de marzo de 1700. Fondo Misiones Jesuíticas, 3/42.3. Archivo Franciscano, Biblioteca Nacional; Miguel León-Portilla, *Cartografía y crónicas de la Antigua California* (México: UNAM, 1989), 35-38.

[2] José Armando Santiago Rivera, «La enseñanza geográfica tradicional, la renovación pedagógica y didáctica de su práctica escolar cotidiana», *Terra* 30, n.º 48 (2014): 63-81.

de los hechos y fenómenos, la localización de lugares sin ir más allá. La segunda, que destaca el espacio-territorio como construcción cultural, social y simbólica, se plantea procesos de comprensión de las problemáticas sociales y ambientales que entren en juego, con un importante valor formativo, y atiende a la historicidad de los fenómenos en una perspectiva de largo aliento que incida en la explicación del momento presente, lo cual propicia el acercamiento al territorio, al espacio como una construcción social, humana,[3] que daría como resultado una perspectiva crítica.

En este contexto, nuestra apuesta es que uno de los recursos para problematizar las representaciones geográficas, como expresión de la realidad sin más que se dan por hechas y fijadas a lo largo del tiempo, pueden ser la *toponimia* y la *cartografía histórica*, en la medida en que permiten comprender el carácter relativo de dichas representaciones y su condición de construcción histórico-cultural en la que intervienen personas y grupos a lo largo del tiempo: es así como los mapas, como representación gráfica del espacio, de ningún modo son neutrales. La definición y configuración de los mapas, en el curso del tiempo, pueden verse influidas por varios factores que van tanto desde las posibilidades o limitaciones propias del momento como por motivos de intereses políticos. De modo que en la condición interdisciplinar que exige el estudio de la geografía, la historiografía, en la vertiente de historia cultural, ofrece un recurso imprescindible para develar los procesos implícitos en la construcción de los mapas y la manera en que han participado en ello las distintas comunidades en el curso del tiempo. Al respecto, resulta ilustrador el título del libro de Mark Monmonier, *How to lie with maps* (Chicago: University of Chicago Press, 1991).

Por su parte, la toponimia también resulta una perspectiva nuclear que se proyecta en la manera en que construimos el espacio; convoca la urdimbre del imaginario colectivo en torno a los nombres de las regiones, del paisaje geográfico, nombres que constituimos y que nos constituyen de modo indisociable. Los nombres de los lugares están estrechamente entramados con la historia y la cultura de sus habitantes;[4]

[3] Brenda L. Murphy, «From interdisciplinary to inter-epistemological approaches: Con-fronting the challenges of integrated climate change research», *Canadian Geographer* 55, n.º 4 (2011): 490-509.

[4] Eduardo Bedoya, «Toponimia: Herencia cultural», *Revista Herencia* 19, n.º 1 (2006): 9-31.

constituyen un ingrediente central en la construcción de las identidades colectivas, en algunos casos más que en otros, en la medida en que en esos «nombres» de los territorios también se juega la memoria y el olvido.

Nuevamente es la historia cultural y otras perspectivas de las ciencias humanas como la antropología cultural, las que hurgan en la memoria colectiva, no solo como conocimiento del pasado por sí mismo, sino por su estrecha relación con los imaginarios que se han proyectado a la sociedad actual, mediados por la carga intergeneracional puesta en los procesos de la construcción simbólica de los espacios, de los lugares, de la manera en que los han nombrado.[5]

De hecho, los topónimos, o los nombres de los lugares, forman parte de nuestro patrimonio histórico-cultural y, si en un primer análisis expresan los usos lingüísticos de la región, también contienen historias entramadas que resguardan la memoria colectiva y que marcan la identidad de los pobladores; en ellos la lingüística se cruza con la geografía, con la historia y con otras múltiples dimensiones. Resulta interesante señalar que los topónimos surgieron a finales del siglo XIX vinculados con la compilación de la literatura y el folclor donde, poco a poco, se sintió la necesidad de conocer el origen de los nombres de algunos lugares y la manera en que sus habitantes se identifican con él.

CALIFORNIA, EN EL NOMBRE, UN ORIGEN LEJANO

Sus historias se tejen entre la alta Edad Media y el Renacimiento, a horcajadas de los siglos XIII y XIV, en medio de las aventuras de los caballeros andantes, quienes, a imitación de los héroes griegos, hacían gala de su comportamiento virtuoso y lograban méritos, movidos por el anhelo de labrarse un destino conquistando un lugar en la historia. Recorrían el mundo venciendo a sus enemigos y superando cuanto obstáculo se les presentaba para lograr un mundo mejor. De ahí surgieron los

[5] Si bien la memoria colectiva es un concepto que se abrió paso alrededor de los años veinte del siglo XX con la ahora clásica obra de Maurice Halbawchs, habremos de esperar a la década de los ochenta para presenciar el *giro memorialístico*. A partir de esta perspectiva el horizonte disciplinar se amplió y enriqueció dando cabida a temáticas sugerentes que han aportado a la comprensión de lo social en la medida en que han emergido elementos sobre los modos en que individuos, grupos y comunidades procesan los recuerdos y olvidos directamente vinculados con la construcción de imaginarios y la definición de identidades individuales y colectivas.

libros de caballería, que constituyeron un género literario muy apreciado particularmente en la España de los siglos XV y XVI. Y es precisamente en uno de los más valorados libros, el *Amadís de Gaula* (Zaragoza, 1508), procedente de la tradición bretona, cuyos episodios ocurren en tiempos del Rey Arturo, donde se narran las aventuras de un caballero andante por la Gran Bretaña; se trata de un libro con amplia circulación en España, editado por Cromberger en Sevilla, lugar del que partían las naves para la Nueva España. La obra, cuya autoría se atribuyó a Garci Rodríguez de Montalvo, se desarrolló inicialmente en cuatro libros, a la que se le integró un quinto libro de caballería, *Las sergas del muy esforzado caballero de Esplandián* (Sevilla: Cromberger, 1510), que remite a las hazañas de Esplandián, uno de los hijos de Amadís y de la princesa Oriana. El relato gira en torno al viaje de los caballeros desde Constantinopla hasta California; es precisamente en él, donde encontramos el nombre de California referido a una isla maravillosa:

> Sabed que a la diestra mano de las Indias hubo una Isla llamada California, muy llegada a la parte del Paraíso Terrenal, la cual fue poblada de mujeres negras, sin que algún varón entre ellas hubiese, que casi como las amazonas era su estilo de vivir. Ellas eran de valientes cuerpos y esforzados y ardientes corazones, y de grandes fuerzas. La ínsula en sí la más fuerte de riscos y bravas peñas que en el mundo se hallaba. Sus armas eran todas de oro, también las guarniciones de las bestias fieras, en que después de haber amansado cabalgaban, que en toda la Isla no había otro metal alguno. Y algunas veces que ten*ían paces con sus contrarios* había ayuntamientos carnales, de donde se seguía quedar muchas de ellas preñadas, si parían hembra, guardábanla, y si parían varón luego era muerto... [6]

El relato se inscribe en las tradiciones y creencias medievales referidas a lo que estaba más allá, en el mar desconocido, poblado de míticas islas, misteriosas, y seres fantásticos donde abundaban el oro, las perlas, las piedras preciosas y también había mujeres hermosas y negras (lo cual indica su diferencia respecto de las mujeres blancas, es decir, a las mujeres negras sí se les puede agregar valentía, esfuerzo y «ardientes

[6] «Cap. CLVII», en Garci Rodríguez de Montalvo, *Las Sergas del muy virtuoso y esforzado caballero Esplandián, hijo de Amadís de Gaula* (Sevilla: Cromberger, 1510), 100.

corazones»), y que darían lugar a la imaginería de leyendas tales como El Dorado, la Atlántida, Arcadia, de los reinos de Quivira, Tiguez, las siete ciudades de Cíbola y el estrecho de Anián, entre otras: los territorios americanos eran una auténtica incógnita y despertaban la imaginación de quienes se atrevían a ir hacia ellos, de modo que para los hombres de mar no resultaría difícil mezclar realidad con fantasía.

Pues bien, el *Amadís* y *Esplandián* nos colocan frente al origen del nombre de los topónimos de dos de las actuales regiones representativas para los imaginarios sobre la América Latina: California y Amazonas; son mitos cuyo origen se ubica en Asia Menor y que, atravesando la Edad Media, se revitalizan hacia el siglo XVI para formar parte del imaginario de los exploradores, conquistadores y evangelizadores.

Con respecto a la lectura y la circulación de los libros de caballería entre los que se aventuraron a atravesar el mar, es importante reconsiderar los prejuicios generalizados sobre los conquistadores del siglo XVI como ignorantes y burdos; en realidad algunos de los castellanos que fueron a la Nueva España sabían leer, e incluso habían pisado la Universidad, como Hernán Cortés; fueron unos personajes peculiares, cuya imaginación estaba marcada por las mitologías y creencias medievales, de modo que se aventuraron a cruzar el mar tenebroso o la mar océana (Océano Atlántico) para encontrar monstruos, prodigios, seres fantásticos, maravillosos e inauditos nutridos por los bestiarios medievales,[7] por la *Historia natural* de Plinio (23-79), o la *Monstrorum Historia* de Aldrovandi (1642), y por los relatos fabulosos que se transmitían en forma oral. América representaba la posibilidad de confrontarse con todo tipo de *mirabilia*.

Con respecto a la cultura escrita, es importante no perder de vista que la gran masa de la población europea, y española en este caso, prácticamente era analfabeta o estaba escasamente alfabetizada y la lectura en voz alta resultó ser una de sus prácticas culturales frecuentes realizada en grupo, ya fuera en iglesias, plazas públicas, en el refectorio de los monasterios o en los mesones. En el caso de la soldadesca que vino a tierras americanas, según el conocimiento de los usuarios, es posible

[7] Carlos Alberto González Sánchez, *Los mundos del libro. Medios de difusión de la cultura occidental en las Indias de los siglos XVI y XVII* (Sevilla: Universidad de Sevilla-Diputación de Sevilla, 2001), 22-26.

que leyeran de manera individual o en los usuales corrillos que se improvisaban en distintos lugares.[8]

De tal modo, los libros de caballería les abrirían a los exploradores nuevos horizontes. Vivieron el momento de la expansión de la imprenta en España donde la literatura fue más allá del ámbito religioso y de la lengua latina, para avocarse también a la impresión de literatura popular, escrita en lengua vernácula, en la que los libros favoritos fueron los de caballería.

Tampoco hay que perder de vista que las *Sergas* se imprimieron en Sevilla en 1510, en casa del editor Cromberger como ya mencionamos (quien, por cierto, fue el maestro del taller donde el impresor Giovanni Paoli trabajó en Sevilla y después fundó la primera imprenta americana en la Nueva España), lo cual facilitó el acceso a su lectura.



Garci Rodríguez de Montalvo, Amadis de Gaula (Sevilla, 1510



Garci Rodríguez de Montalvo,
Las sergas de Esplandián (Sevilla, 1510)

Figuras 1 y 2. Garci Rodríguez de Montalvo, *Amadis de Gaula* (Sevilla: Cromberger, 1510) y *Las sergas de Espaldián* (Sevilla: Cromberger, 1510).

[8] La investigación que al respecto hizo Irving A Leonard en *Los libros del conquistador* (México D. F.: Fondo de Cultura Económica, 1979, 2ª edición) es muy sugerente e ilustradora.

Sin embargo, este tipo de literatura, que hacía perder los límites entre la fantasía y la realidad, no estuvo exenta de críticas y persecuciones por parte de moralistas y pensadores llegando al extremo de prohibir las historias mentirosas con base en la Cédula emitida por Carlos I en 1531 y ratificada en 1534, 1536 y en años posteriores, vetando la impresión y el envío a las Indias de «libros de romance, de historias vanas o de profanidad como son los *Amadís* y otros de esta calidad, porque este es mal ejercicio para los indios, e cosa en que no es bien que se ocupen y lean»,[9] pues se trataba de un género literario desprestigiado por su carácter fantasioso, que se colocaba en el otro extremo de los fabulosos relatos bíblicos que ahora se querían introducir, y no faltó quien lo leyera o escuchara como si se tratara de una crónica referida a eventos ciertos. La disposición de las Cédulas, por supuesto, no tuvo efecto en el mercado librero que se estaba configurando.

Por otra parte, hay otros referentes que nos permiten entender quiénes fueron los primeros exploradores y conquistadores de nuestras regiones, quienes integran un abigarrado conjunto: parten con una fuerte tradición medieval en la que se juega la apuesta por la fama y la fortuna, en medio de las pruebas de distinto calibre que habría que enfrentar, para mejorar la propia condición. Lo cierto es que las cosas cambiaron y algunas para el reinado de Felipe II (1556-1598) resultaban obsoletas; eran los hidalgos quienes o lograban integrarse a los nuevos cuerpos de defensa del rey, o se mantenían dentro del grupo de clérigos y seglares con estudios universitarios, o bien se aventuraban a viajar a las Indias. Mediaba en ello la añoranza por las aventuras y odiseas narradas en los libros de caballería y la fantasía de poderse sumergir en mundos maravillosos poblados de seres fantásticos y fantásticas y colmados de riquezas jamás imaginadas. En este sentido, la literatura caballeresca y los relatos transmitidos de boca en boca, de quienes habían pisado tierras americanas, fertilizaban aún más su imaginación y los hacían vivirse como los protagonistas de las aventuras americanas, a la manera de los caballeros andantes que tenían frente a sí la gran oportunidad del meritazgo y la fortuna. Irving A. Leonard, los retrata muy bien:

> Para los españoles, todos los informes que respondían a sus deseos y a sus preconcebidas nociones eran dignos de creerse; así,

[9] González Sánchez, *Los mundos del libro*, 68.

> con la imaginación inflamada por los libros de caballería, y concebidos por la aparente corroboración que los nativos daban a la existencia de los lugares encantados en el Nuevo Mundo, los rudos aventureros se insuflaban ánimos y se crecían hasta sentirse impulsados a sobrepasar los hechos estupendos de los caballeros andantes. Los sedentarios novelistas de España, Portugal y Francia no calcularon hasta qué extremo serían responsables de la conquista del Nuevo Mundo.[10]

También hay que tomar en cuenta que el interés de conquistadores y exploradores, una vez superada la etapa inicial de encuentro con el otro y del deslumbramiento de las riquezas del lugar, se dirigió a poblar la región en el más amplio sentido del término lo cual también aseguraba el patrimonio de sus descendientes.

Ahora bien, la exploración del Mar del Sur (hoy, Océano Pacífico)[11] empezó muy temprano, a escasos años de la derrota de la Gran Tenochtitlan. Fueron los capitanes de Cortés quienes, a la vuelta de pocos años, exploraron la zona y en 1523 llegaron a lo que se pensó era la isla de Cihuatán (lugar poblado de mujeres), rica en oro y perlas. Gonzalo de Sandoval describió la zona casi con las mismas palabras del párrafo de Esplandián que se señaló arriba,[12] aunque también se imbricó con antiguas creencias mesoamericanas que ubicaban un lugar

---

[10] Leonard, *Los libros del conquistador*, 47.

[11] El actual Océano Pacífico, en el curso de los primeros viajes de descubrimiento de los españoles, fue conocido como Mar del Sur o Mar de Balboa, ya sea por su posición en relación con el Mar del Caribe, que lo situaba al oriente del istmo de Panamá, hacia el sur, o bien por el nombre de su descubridor Vasco Núñez de Balboa en el contexto del Imperio español, alrededor de 1513. La denominación Mar del Sur se mantuvo hasta que Fernando de Magallanes, al navegar por sus aguas lo rebautizó como Mar Pacífico, por lo favorable que sus aguas resultaron para la navegación. Mar del Sur, y ampliando la extensión que abarcaba y pluralizándose como 'Mares del Sur', se mantuvo hasta el siglo XIX hasta que fue desplazado por Océano Pacífico (Jules Marcou, *Nuevas investigaciones sobre el origen del nombre América* (UNESCO: Biblioteca Digital, 1888).

[12] Escribe Hernán Cortés: «Entre la relación que de aquellas provincias hizo, trajo nueva de un buen puerto que en aquella costa se había hallado, de que holgué mucho [...] y asimismo se trajo relación de los señores de la provincia de Cihuatán, que se afirman mucho haber una isla toda poblada de mujeres, sin varón alguno, y que en ciertos tiempos van de la tierra firme hombres, con los cuales han acceso, y las que quedan preñadas, si paren mujeres, las guardan, y si hombres, los echan de su compañía; y que esta isla está diez jornadas de esta provincia y que muchos de ellos han ido allá y la han visto. Dícenme asimismo que es muy rica de perlas y oro; yo trabajaré, en teniendo aparejo, de saber la verdad y hacer de ello larga relación a vuestra majestad». Hernán Cortés, *Cartas y documentos* (México: Porrúa, Sepan Cuántos 3, 1969), 137.

habitado por las mujeres que morían de parto (*cihualpipiltin)* y que con un guerrero en el vientre acompañaban al sol en su trayectoria hacia el poniente.[13]

Para la década de 1530, tales eran los prodigios que se contaban, que el propio Cortés organizó la exploración del Mar del Sur, desembarcando, en 1535, en la actual bahía de La Paz y la llamó Tierra de la Santa Cruz, de lo cual informó al emperador.[14] Entre las numerosas riquezas que ofrecía el lugar, hubo unas que particularmente llamaron su atención y que eran muy valoradas en las Cortes Españolas: las perlas, con las que los propios naturales adornaban su cuerpo y que, pocos años adelante, motivarían expediciones para su explotación en el Mar de Cortés, Mar Bermejo o Golfo de California. A este punto, todos quedaron convencidos y maravillados de haberse topado propiamente con la California de las *Sergas*. Se dice que la ola de calor que Cortés experimentó al llegar a la zona, le hizo exclamar en latín *Callida Formax*, lo cual contribuyó a establecer el nombre de California, que iba cobrando fuerza, de modo que para 1540 ya se había generalizado entre los hombres de mar, cartógrafos y capitanes próximos a las expediciones de Cortés.

Pero el nombre de California venía de más atrás: Cristóbal Colón en el *Diario* de su primer viaje (1494), describe una región similar:

> Dijéronle los indios que por aquella tierra hallaría la isla de Matinino, que dizque era, poblada de mujeres sin hombres... y que cierto tiempo del año venían los hombres a ellas de la dicha isla del Caribe, que dizque estaba a diez o doce leguas, y si parían niños enviábanlos a la isla de los hombres y si niñas dejábanlas consigo […].[15]

Con la salvedad de que Cristóbal Colón, lector de las *Sergas*, decidió cambiar Matinino por California. Y aún hay otro antecedente más

---

[13] Véase Miguel León-Portilla, *Cartografía y crónicas de la Antigua California* (México: UNAM-Fundación de Investigaciones Sociales, A.C., 1989), 38; Antonio Ponce Aguilar, «Origen de la palabra California» (*Lecturas Hispánicas*, http://barricadaletrahispanic.blogspot.com/2011/09/origen-de-la-palabra-california-antonio.html). Consultado el 23 de marzo del 2020.

[14] «Cuarta carta de Relación», en Cortés, *Cartas y documento*, 191-192.

[15] Ponce Aguilar, «Origen de la palabra California».

antiguo, el del *Cantar de Rolando*, poema épico del siglo XI escrito en francés antiguo y referido a las batallas de Carlomagno en el siglo VIII, que seguramente formó parte de las lecturas de Cortés, pero también de Colón. En él, los estudiosos, particularmente Edward Everett Hale (1822-1909), han identificado en la estrofa CCIX el nombre de California: «las tribus de África, y los de Califerne», ubicando la región al norte de África, mencionadas en el contexto de las palabras de Carlomagno frente al dolor que siente por la muerte de Rolando quien lo defendiera de los contrincantes que lo atacaron por la retaguardia.[16]

El descubrimiento de la relación entre el nombre de California y el Cantar de Rolando se le atribuyó al anticuario Edward Everett Hale (1822-1909), quien en 1864, además, identificó el nombre California con el mundo musulmán, específicamente con el nombre de un dirigente de la comunidad islámica. Años después, en torno a 1917, Ruth Putnam (1856-1931) relaciona los nombres de California y el de la Reina Calafia con *Khalifa,* del árabe, que también remite a líder, de donde deriva *Khilifath,* así, California pudiera significar «la tierra del Califa».[17]

De tal modo, el imaginario inicial de California fue el de una isla ubicada al oeste del que fuera el Mar de Cortés (Golfo de California). Por otra parte, resulta muy interesante hacer hincapié en que la referencia a la isla poblada de mujeres y con riquezas sin fin se repitió, coincidentemente y casi en los mismos términos, a lo largo de la literatura épica medieval y de los relatos de los exploradores y conquistadores del siglo XVI.

---

[16] «Ami Rollant, prozdoem, juvente bele, / Cum jo serai a Eis, em ma chapele, / Vendrunt li hume, demanderunt noveles; / Jes lur dirrai, merveilluses e pesmes: / "Morz est mis nies, ki tant me fist cunquere". / Encuntre mei revelerunt li Seisne, / E Hungre e Bugre e tante gent averse, / Romain, Puillain e tuit icil de Palerne / E cil d'Affrike e cil de **Califerne** […]» (Estrofa CCIX, *Les Textes de la Chanson de Roland I* (Manuscrit d'Oxford, 1090). **Éd**. Raoul Mortier, Paris, 1940. Bibliotheca Augustana, https://www.hsaugsburg.de/~harsch/gallica/Chronologie/11siecle/Roland/rol_ch05.html [consultado el 21 de junio del 2020]. Negrita de la autora.

[17] Véase https://es.qwe.wiki/wiki/Etymology_of_California [Consultado el 12 de abril de 2020].



Figura 3. J. Vinckeboons, Joan, *Mapa de California como isla* (ca.1650).
En http://hdl.loc.gov/loc.gmd/g3291s.mf000074

Por lo demás, lo extremo de su posición geográfica, aunado al imaginario de la época permeado por la cristiandad y entramado con las historias de caballería, ofrecía la sensación de que en California se habría llegado a los confines de la tierra; la propia condición desértica y extrema de su clima, propia del noroeste del país, era propicia para conjeturar que los evangelizadores habían llegado al mejor lugar para llevar a cabo la tarea misional entre los aborígenes: la aridez, la carencia de vegetación alguna, la falta de agua, remitían al lugar de las pruebas y las tentaciones donde los evangelistas habían ubicado, ancestralmente, las luchas contra Satán; se estaba en los límites, donde la tierra se acababa, y habría que hacer acopio de virtudes y entereza para enfrentar las adversidades, las carencias de todo tipo.[18] Y si bien se trataba de una tierra remota, del 'último rincón del mundo', no por ello perdía su condición mítica; al contrario, se enriquecía con los atributos que le dieran los misioneros como el lugar de la prédica idónea para rescatar a los aborígenes de la infidelidad.

En parte esto es lo que resguardaría la memoria colectiva del lugar, si bien en el curso de los años se fue redefiniendo el territorio: hacia 1773 la Antigua California se dividió en dos regiones: la Alta o Nueva California y la Vieja California, situación que se mantuvo hasta 1787. Uno de los cambios definitivos vendría con la guerra con Estados

[18] Salvador Bernabeu Albert, «California. O el poder de las imágenes en el discurso y las misiones jesuitas», *Contrastes* 12 (2001-2003): 182-183.

Unidos (1846-1848), con la que se perdió la mitad del territorio mexicano, entre ello, la Alta California, que, en adelante, solo sería nombrada California, en tanto que la parte mexicana sería la Baja California, a su vez dividida en el territorio del norte y el del sur.

EN TORNO AL RECONOCIMIENTO DEL CUERPO DE LA PENÍNSULA

Pero no bastó con las historias maravillosas que se construyeron a partir de los imaginarios en torno al nombre de California… También el trazado de sus sucesivos mapas tendría mucho qué decir: las míticas leyendas relacionadas con California se proyectaron en los ires y venires de su cartografía.

Si bien desde muy temprano, en los primeros mapamundi de los siglos XIV-XV, la región quedaría dibujada como una península, en los siglos sucesivos oscilaría entre su representación como península o bien como isla, lo cual daría lugar a dos grupos de mapas, según la ubicaran como una o como otra.

Cartografiar la región no fue fácil; además de las circunstancias reales, había que batallar con los imaginarios en torno a la región que la representaban como una de las islas paradisíacas, ubicadas hacia el extremo nororiental de la Nueva España. Fue California, y no la Nueva España, la que desencadenó la imaginación de navegantes y exploradores, cosmógrafos y cartógrafos: alrededor de ella se tejían historias fantásticas relacionadas con los legendarios reinos de Quiviria, Tíguez, las Siete Ciudades de Cíbola, e incluso los dominios bíblicos tales como Tarsis y Ofir ricos en oro, plata y marfil. También pesaba sobre la imaginería popular el tan buscado Estrecho de Anián, como el posible canal entre los continentes entonces conocidos y, más adelante, como la posibilidad de que Asia y América estuvieran conectadas.[19]

Es así como algunos de los antiguos cartógrafos comenzaron a incluir representaciones del territorio en su condición de una enorme isla o bien de península, como sucedió con los mapamundis del siglo XVI publicados

[19] León-Portilla, *Cartografía y crónicas*, 1-33; Dora Polk, *The island of California: A history of the myth* (Washington: University of Nebraska Press, 1991); Glen McLaughlin y Nancy Mayo, *The mapping of California as an island: an illustrated checklist* (Saratoga: California Map Society, 1995).

por Battista Agnese (Venecia, 1542), Abraham Ortelius (Amberes, 1570), Rumold Mercator (Génova, 1587) y Petrius Plancius (Amsterdam, 1596), entre otros. Pero California, desde la perspectiva de la cartografía moderna, iría ganando en precisión a partir de los informes de los navegantes y conquistadores que se aventuraban a ese mundo y de los cartógrafos que se nutrían de ello planteando otras propuestas a las que hicieran los primeros exploradores, desbordados por las fantasías de la literatura medieval con la que se habían nutrido.



América "Novi Orbis" de Abraham Ortelius (1570).

Figura 3. *América «Novi Orbis»* de Abraham Ortelius (1570).
En http://valdeperrillos.com/books/bibliograf-recursos-digitales-sobre-cartograf-mapas-antiguos (consultado el 26 de julio del 2019).

California seguiría representándose como el edén mítico, como los lugares imaginados desde muchos siglos atrás, donde se perdía el lindero entre la fantasía y la realidad. El marinero griego Juan de Fuca (1536-1602), al servicio de Felipe II, al explorar la costa oriental del norte quiso ver en ella el buscado Estrecho de Anián, una de las claves universales de la baja edad media que ayudarían a resolver vías de acceso entre los tres continentes conocidos en ese entonces, de modo que pudieran transportar riquezas y mercancías a salvo del asedio de piratas y flotas enemigas con quienes se disputaban el dominio de los mares. Desde los tiempos de Marco Polo (siglo XIII) se pensó en su existencia y, por tradición oral, se transmitió entre las sucesivas

generaciones de navegantes[20] que no tenían elementos para verificarlo. De algún modo el mito, ubicado en el río Ania, al este de la India, se desplazó al norte del Nuevo Mundo ubicándose en la zona de la California.[21] Esto representaba para España descubrir un estrecho que abriría el paso franco entre sus dominios. Por su parte, el propio Virrey de Mendoza de la Nueva España, en torno a 1540, en cuanto pudo envió expediciones para explorar la zona, convencido de encontrar las míticas ciudades de Cíbola y Quivira que concentraban una parte importante de las riquezas anheladas.

Ahora bien, si en antiguos mapamundi California se había representado como península, ¿dónde comenzó el error?

Hubo voces que se lo atribuyeron al corsario inglés Sir Francis Drake (1540-1596) quien, en nombre de Inglaterra, tomó posesión de ella en 1577-1579, con el nombre de Nueva Albión:

> Algunos Cosmógrafos antiguos, aunque con algunas imperfectiones, pintavan la California hecha Penisla o Ystmo, pero desde que el pirata y piloto Francisco Draque navegó por estos mares y en su bahía de San Bernabé, cerca del cabo de San Lucas, de la California, robó el navío de China o galeón de Filipinas llamado Santa Ana […]; viendo entonces las muchas corrientes del brazo de mar de la California, discurrió y divulgó por cosa cierta que este Seno y Mar Califórnico tenía comunicación con el mar del Norte, y la pintó cercada de mares y Isla (que hubiera sido la mayor del mundo) […] Draque de vuelta a sus tierras engañó a toda la Europa, y casi todos los Cosmógrafos y Geógrafos modernos de Italia, Alemania y Francia pintaron la California isla.[22]

Sin embargo, esta distorsión, que se prolongaría a lo largo de casi cien años, no es atribuible del todo a Drake ni se trata solo de los corsarios ingleses, porque hubo otros muchos al servicio del imperio británico que engrandecieron el esplendor de la Reina Elizabeth con sus

---

[20] Dora Polk, «Chapter 1. Fifteenth-Century Mariners Inhert Medieval Myths», en Polk, *The island of California,* 119-132.

[21] León-Portilla, *Cartografía y crónicas,* 17; Polk, *The island of California*.

[22] Eusebio Kino, *Crónica de la pimeria alta: Favores celestiales* (Hermosillo, Sonora, México: Gobierno de Sonora, 1985): 155-156.

descubrimientos echando por tierra los límites de la *Terra Incognita*. La cuestión es más compleja: se trata de la avanzada de la expansión territorial y los imperios en pugna por conquistar lejanas regiones, atravesada por las culturas de la época y mediada por la contienda entre reformadores y contrarreformadores, entre el Imperio Británico y el Español.

En el caso de los españoles, el primero en llegar a California en 1534, enviado por Cortés en 1533 en el segundo viaje de exploración, fue Fortún Ximénez, quien imaginó que se trataba de una isla.[23] A partir de los informes y las maravillas que ahí se consignaban, en 1535, el propio Hernán Cortés (1485-1547) incursionó hacia el Mar del Sur; para él, California era una isla que respondía al imaginario de la época, pero su expedición fracasó.[24]

Más tarde, en 1539, Cortés envió al navegante Francisco de Ulloa (? - 1540) a explorar las costas del Mar Pacífico, quien hizo algunos registros de las islas, recorrió el Mar Bermejo (Golfo de Cortés) y se dio cuenta de que la zona no era una isla; su piloto Domingo del Castillo trazó algunas cartas geográficas al respecto. Por su parte, Hernando de Alarcón (1500-1541) continuó las exploraciones de Ulloa navegando por el extremo del Golfo de California hasta incursionar aguas arriba en lo que será el río de Nuestra Señora del Buen Guía (hoy Río Colorado) hasta coincidir con el Río Gila cayendo en la cuenta de que no estaba abierto el paso por agua entre el Golfo de California y el Mar del Sur, como era propio de una península, no de una isla (1541). El hallazgo se confirmó en distintas expediciones realizadas sucesivamente en el curso de los siglos XVI y XVII por españoles, como Juan Rodríguez de Cabrillo (1542) y Francisco de Ortega (1631) entre otros, y por corsarios holandeses e ingleses, lo cual confirmaba la peninsularidad del territorio.

---

[23] Véase John W. Caughey, *California* (Englewood: Prentice-Hall, 1953), 45-46; Ch. Chapman y E. Charles, *A History of California: The Spanish Period* (New York: The MacMillan Co., 1921), 50-51. En el segundo viaje de exploración, enviado por Cortés en 1533 hacia los Mares del Sur, partieron dos naves, *Concepción*, a cargo de Diego Becerra, donde venía Fortún Ximénez, y *San Lázaro*, a cargo de Hernando de Grijalva. Fortún traicionó y asesinó a Becerra y, desplazándose hacia el noroeste llegó a la Bahía de lo que será La Paz, convencido de que era una isla, con las riquezas y exuberancia que se habían imaginado desde algunos años antes, mediada por el aguerrido encuentro con los aborígenes. Fantasía y realidad se empalmaban nuevamente.

[24] Polk, *The island of California,* 274 y ss.

Es a principios del siglo XVII cuando esta versión se desvía: el fraile carmelita Antonio de la Ascensión, integrado a la flota de Sebastián Vizcaíno, hacia 1602 volvió a trazar el mapa de California como isla lo cual hizo que resurgiera el error que para ese entonces ya estaba superado.

El reconocimiento de la peninsularidad de California, en los primeros años del siglo XVIII, le correspondió a Eusebio Kino (1645-1711), jesuita destinado a las Misiones del noroeste de México, en la zona que hoy ubicamos como California, norte de Sonora, norte de Sinaloa y sur de Arizona. Él era originario del norte de la Península Itálica —cuando la región estaba configurándose— y una parte importante de su formación había transcurrido en la Universidad de Friburgo y en la Universidad de Ingolstadt, en contacto con excelentes versados en geografía y cartografía, como Henricus Scherer (1628-1704) y Adamo Aygentler (1633-1673), a través de los cuales tuvo acceso a interesantes mapas que trazaban la imagen del mundo de la época, en los que se incluía California:

> En la insigne Universidad de Ingolstadio de Baviera imprimió en mi tiempo un muy curioso Mapa Universal de todo el mundo terráqueo, mi Padre Maestro de Matemáticas, el P. Adamo Aygentler […]. Este mapa que lo truxe conmigo a las Indias y hasta a estas Nuevas Conversiones, con su tratadito e instrucción o explicanda, pues es cosmográfico, geográfico, horólogo y horográfico y naútico y geométrico &, pone muy bien la California, no isla, sino penisla […].[25]

Kino, además, traía un buen bagaje de Matemáticas como estudiante destacado en este campo, lo cual no era inocuo para las tareas que habría de acometer: las Matemáticas, para el siglo XVII estarían estrechamente vinculadas con la nueva ciencia y con los problemas que se avizoran frente a los programas de expansión, de exploración y conocimiento de nuevos territorios. En ellas se ubicaba la cosmografía, con las vertientes de astronomía, como ciencia de los cuerpos celestes, que conducía a fijar con mayor exactitud su movimiento y el curso de los astros, así como de geografía, o ciencia de la esfera terrestre, vinculada con las

[25] Kino, *Crónica de la pimeria alta*, 156. Se refiere a la *Tabula Geographico Horologa Universalis: Problematis Cosmographicis, Astronomicis, Geographicis, Gnomonicis, Geometricis Illustrata: Et Una Cum Succincta Methodo Quaslibet Mappas Geographicas Delineandi* (1668), de Adam Aigenler.

posibilidades de localizar con exactitud los lugares y representarlos a través de mapas.[26]

De modo que Kino, provisto con la *Tabula Geographico-Horologa* de su maestro A. Aygentler, con sus instrumentos de cartografiar (aguja de marear, compás, astrolabio, anteojo de larga vista) y con un conocimiento profundo de las Matemáticas, llegó a las Indias Occidentales convencido de la peninsularidad de California, pero, era tal la fuerza de la creencia generalizada que ya desde su primer acercamiento a la zona, enviado por el virrey de la Nueva España (1683-1684) con el grupo coordinado por el Almirante Isidro Atondo, Kino se refiere a «esta grandísima isla […] casi otra Nueva España en el tamaño»,[27] y así la empezó a dibujar publicándola bajo el título de *Relación Puntual de la entrada que han hecho los Españoles en la grande isla de la California, este año de 1683*.

Otro de los mapas muy reconocidos de Kino, siempre desde la perspectiva de la insularidad de California, figura en *Los trabajos apostólicos de la Compañía de Jesús en la América Septentrional* (1695-1696), mapa muy conocido en Europa que, por distintas circunstancias, llegó a París, a manos de Claude Delisle (1644-1720), cartógrafo del Rey de Francia, admirado por la calidad del trabajo y por la información ahí se proporcionaba sobre lugares desconocidos.[28] Se llegó al extremo de plagiarlo con el nombre del geógrafo y cosmógrafo Nicolás de Fer (1646-1720) y publicarlo en sucesivas ocasiones.

---

[26] Horacio Capel, «La geografía como ciencia matemática mixta. La aportación del círculo jesuítico madrileño en el siglo XVII», *Geo Crítica. Cuadernos críticos de geografía humana* V, n.º 30 (1980): 1.

[27] W. Mathes, *Californiana*, vol. III, t. II, documento 25, 330-331, *apud.* Marcelo Ramírez Ruíz, «El método cartográfico del Padre Kino: "Con la aguja de marear y astrolabio en la mano" a través de los paisajes de California y del noroeste novohispano», en José Carlos Zazueta Manjarrez (coord.), *Seminario La religión y los jesuitas en el noroeste nonohispano*, V, coord. José Carlos Zazueta Manjarrez (México-Sinaloa: El Colegio de Sinaloa, 2012): 92.

[28] «Delisle a Regis, Comentario acerca del mapa de Kino», *Teatro de los trabajos*, 1700, *Apud.* Herbert Eugene Bolton, *Los confines de la cristiandad. Una biografía de Eusebio Francisco Kino, S. J., misionero y explorador de Baja California y la Pimería Alta* (México: Universidad de Sonora, Universidad Autónoma de Baja California, Universidad de Colima, Universidad de Guadalajara, Colegio de Sinaloa, Editorial México Desconocido, 2001), 680 (Trad. Felipe Garrido). En Bolton se pueden seguir las historias relacionadas con el plagio de los mapas de Kino.

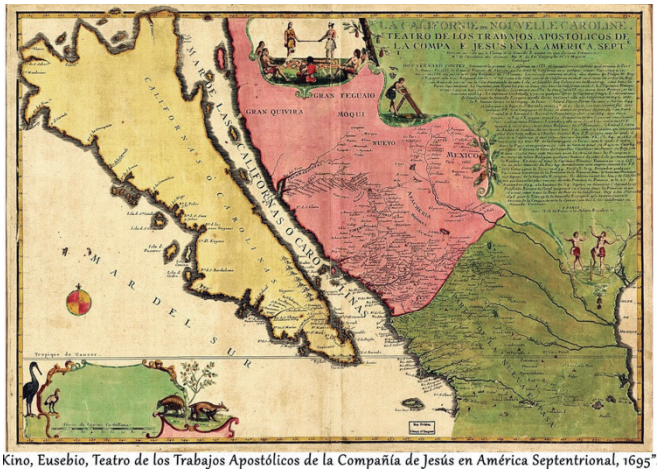


Figura 4. Eusebio Kino, *Teatro de los Trabajos Apostólicos de la Compañía de Jesús en América Septentrional, 1695.* En https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Martirio_de_Francisco_Xavier_Saeta.png?uselang=es (consultado el 15 de noviembre de 2019).

Pero el mapa, fruto de sus observaciones y mediciones reales siguiendo el curso de la desembocadura del río Gila en el Colorado entre 1696 y 1702, que marcó definitivamente la historia de la cartografía regional y universal fue la obra *Paso por tierra* á *la California y sus confinantes Nuevas Misiones de la Compañía de Jesús en la América Septentrional. Paso por Descubierto, andado y remarcado por el Padre Francisco Kino, jesuita, desde el año el 1698 y hasta el de 1701* (manuscrito, 1701), cuyo propósito fue demostrar la peninsularidad de la California, que a su vez fue impreso sucesivamente en París, Berlín y Londres, entre otros lugares.

Curiosamente, uno de los supuestos de Kino para retornar a la perspectiva de la peninsularidad de las Californias, por increíble que pudiera parecer, fue detectar la zona de la que procedían las conchas azules iridiscentes de las que también podrían obtenerse perlas.[29] Estas procedían

[29] Desde tiempos antiguos las perlas, junto con otras piedras preciosas, han sido percibidas con grandes atributos que las volvieron objetos codiciables, dignos de poseerse. En el caso de las regiones recién descubiertas, fue una constante el indagar su existencia con los habitantes originarios, de tal modo que las perlas tuvieron una larga y accidentada historia en la región californiana: desde las primeras exploraciones del siglo XVI se supo de su existencia en lo que sería el Mar de Cortés, las habían visto como adorno de los naturales y supieron dónde se encontraban los bancos. Al despertar las ambiciones de exploradores y conquistadores fueron motivo de explotación hasta

de la costa de la California que daba directamente cara al Océano Pacífico y que Kino había conocido durante sus primeras expediciones con el Almirante Isidro Atondo y Antillón, encargado de la primera fase de colonización y evangelización de los naturales californianos. Poco tiempo después, ya durante sus propias incursiones en pos de la peninsularidad de la California, los indios del río Colorado las obsequiaban a quienes entraban en contacto con ellos y establecían buenas relaciones; llegó, incluso, a reunirse con pimas, copas y cocomaricopas para constatar su origen, lejos de la costa más próxima al Mar de California, lo cual hacía suponer que existía un paso por tierra y no directo entre los dos mares. Kino continuó recogiendo información en otros poblados al respecto:

> […] juntamente con continuados varios exámenes acerca de las conchas azules que se traían del Nordueste y de los Yumas y Cutganes, que conocidamente venían de la contracosta de la California y de aquella mar a diez o doce días de camino más remota que esta otra mar de la California, en la cual hay conchas de nácar y blancas, y otras muchas, pero no de aquellas azules que nos dieron los Yumas y me enviaron con la santa cruz a Nuestra Señora de los Remedios.[30]

De modo tal que, para las intuiciones de Kino, el misterio de las conchas azules y la búsqueda del paso por tierra a la California, quedarían indisociablemente unidos y la asociación resultó acertada.

Pues bien, para Kino fue verdaderamente emocionante el momento en que logró ver el brazo de mar y el paso por tierra; descubrir que la California, en efecto, era una península y no una isla, y esta era la primera evidencia:

> […] el año de 1698, en treinta y uno grados de altura, a las 105 cinco leguas de distancia de nuestra Señora de los Dolores, rumbo del Nordueste, en el muy alto cerro o antiguo volcán de Santa

---

que se fue normando esta actividad y dando concesiones para ello desde el gobierno de la Nueva España; sin embargo, la pesca de perlas siempre constituyó un asunto conflictivo, situación que los misioneros trataron de proteger de la soldadesca (Salvador Bernabéu Albert, «Perlas para la reina. Aportaciones para el estudio de la industria perlífera en la Nueva España (1790-1809)», *Estudios de Historia Novohispana*, 15 (2015): 130-132.

[30] Kino, *Crónica de la pimeria,* 97.

> Clara, devisé patentísimamente, con anteojo y sin anteojo, el encerramiento destas tierras de la Nueva España y de la California y el remate dessa Mar de la California y el passo por tierra que en 35 grados de altura havía. Pero por entonces no lo concebí por tal, y me persuadía que más adelante y más al Poniente subiría esa mar de la California a más altura hasta a comunicarse con la Mar del Norte o estrecho de Anian, y dexaría y haría isla a la California [...].[31]

No obstante, aún habrían de sucederse otras expediciones, años de por medio, muchas leguas de camino a caballo para ratificar, de manera definitiva, su descubrimiento. Además, no solo habló con distintos grupos de indios de la zona, sino que no conforme con sus propias observaciones, constatadas con los compañeros de cada expedición, enviaba cartas y relaciones a varias personas e invitaba a autoridades, como a Fray Manuel de Oyuela y Valverde, quien lo transmitió a la Corte, solicitándoles la confirmación *in situ*, o a través de informes que lo atestiguaran. También obtuvo el testimonio del Capitán Manje, con quien realizó algunas expediciones a lo largo de ocho años.[32]

Ahora bien, ¿por qué tal interés por encontrar el paso por tierra a la California? ¿Cuál podría haber sido el significado de que California fuera una isla o bien una península?

A Kino, como misionero, le preocupaba tender un puente entre la Pimería Alta (actual Sonora, Sinaloa y sur de Arizona) y la California, de modo que la una abasteciera a la otra y posibilitara el desarrollo de sus poblados hasta que lograran autosuficiencia. Su propósito fundamental era la difusión del credo católico, aunque también visualizaba las riquezas terrenales que la región representaba para la corona española (desde tiempos de Hernán Cortés era muy valorada la producción de perlas, el 'oro de los tontos', el petróleo, los minerales).[33]

---

[31] Kino, *Crónica de la pimeria*, 92-93.

[32] Kino, *Crónica de la pimeria*, 359. También «Testimonio del Capitán Manje» y «Elogio del Padre Kino por el Capitán Manje», en Ernest Burrus, *La obra cartográfica de de la Provincia Mexicana de la Compañía de Jesús, 1567-1767*, I. (Madrid: José Porrúa Turanzas, 1978), 167-170 y 193-194 respectivamente.

[33] Kino, *Crónica de la pimeria*, «Capítulo XI. Utilidades que se podrán seguir destas Nuevas Conversiones en abono de toda esta Septentrional incógnita América», 171-172.

Para el misionero jesuita el mapa era su instrumento de trabajo, y desde ahí ayudó a que la península de California transitara de la zona mítica de los relatos de la alta Edad Media, de la del embeleso renacentista por los islarios, a una representación más cercana a la realidad, sin dejar por ello de tener un halo de fantasía y sueños quiméricos en la memoria colectiva de los californianos.



Figura 5. Eusebio Kino, *Tabula Californiae*, Anno *1702*.
En https://exhibits.stanford.edu/california-as-an-island/catalog/qt320qh7523.
Consultado el 12 de septiembre de 2019.

A MODO DE CIERRE

Si los movimientos de renovación historiográfica han desplazado el lugar del conocimiento positivo, objetivo, al reconocimiento de la intervención de los sujetos en la producción de conocimiento, a su mediación en la construcción de los saberes a partir de su experiencia, sus legados, su cultura, su tiempo, en realidad estamos hablando del movimiento paradigmático que nos compete a todos, que tiene múltiples expresiones en los distintos campos del conocimiento. La Geografía, sus formas de transmisión, no pueden ser ajenas a ello.

Así, reconociendo que la Geografía es un campo que participa de la dimensión propia de los saberes científicos y de los saberes humanísticos, se revela que el espacio, y por ende el territorio, en sus múltiples dimensiones, calas y densidades, es, sin lugar a dudas, una construcción socio-cultural sujeta a sucesivas transformaciones y desplazamientos en el curso del tiempo, que desbordan el terreno de lo concebido como 'natural'.

En este sentido, la proximidad y articulaciones entre toponimia y cartografía, en una perspectiva de largo aliento aportan claves importantes sobre el significado de los procesos de configuración del territorio, lo cual hace de ambas excelentes recursos para comprender sus sucesivas transformaciones y desplazamientos, mediados por dimensiones sociales, históricas y culturales. Se trata de recursos susceptibles de explotarse, en el más amplio sentido de la palabra, desde una mirada crítica, en los distintos espacios formativos relacionados con este campo de saberes.

Nota sobre la autora

María Esther Aguirre Lora es investigadora titular en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM (México). Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores, nivel 3 (CONACyT); obtuvo el reconocimiento Premio Universidad Nacional en el área de investigación en Humanidades (UNAM, 2011). Principales líneas de investigación: 1) Desplazamientos paradigmáticos en el campo de la historia de la educación; 2) Historia social y cultural de la educación artística. Estudios de doctorado en educación y diplomado en Historiografía

francesa. Publicaciones recientes: *Narrar historias de la educación. Crisol y alquimia de un oficio* (UNAM-IISUE, 2016), *Campo 9*, *Historia e historiografía de la educación en México. Hacia un balance 2002-2012*, 2 vols. (COMIE-ANUIES, 2016), *Modernizar y reinventarse. Escenarios de la formación artística ca. 1920-1970* (UNAM-IISUE, 2017), *Pioneros de las ciencias y las artes. Travesías culturales entre la Península Itálica y la Nueva España, siglos XVI al XVIII* (UNAM-IISUE, 2020).

REFERENCIAS

Aguirre Lora, María Esther. *Pioneros de las ciencias y las artes. Un estudio de los circuitos culturales entre la Península Itálica y la Nueva España, siglos XVI al XVIII***.** México: UNAM-IISUE, 2020.

Arenas Martija, Andoni y Víctor Salinas Silva. «Giros en la educación geográfica: renovación de lo geográfico y lo educativo». *Revista de Geografía Norte Grande* 56 (2013): 143-162.

Bedoya, Eduardo. «Toponimia: Herencia cultural». *Revista Herencia* 19, no. 1 (2006): 9-31.

Bernabéu Albert, Salvador. «California. O el poder de las imágenes en el discurso y las misiones jesuitas». *Contrastes* 12 (2001-2003): 159-185.

Bernabéu Albert, Salvador. «Perlas para la reina. Aportaciones para el estudio de la industria perlífera en la Nueva España (1790-1809)». *Estudios de Historia Novohispana* 15 (2015): 129-158.

Bolton, Herbert Eugene. *Los confines de la cristiandad. Una biografía de Eusebio Francisco Kino, S. J., misionero y explorador de Baja California y la Pimería Alta*, México: Universidad de Sonora, Universidad Autónoma de Baja California, Universidad de Colima, Universidad de Guadalajara, Colegio de Sinaloa, Editorial México Desconocido, 2001. Trad. Felipe Garrido.

Burrus, Ernest J. *La obra cartográfica de la Provincia Mexicana de la Compañía de Jesús, 1567-1767*, I. Madrid: José Porrúa Turanzas, 1978.

Caughey, John W. *California*. Englewood: Prentice-Hall, 1953, 2.ª ed.

Capel, Horacio. «La geografía como ciencia matemática mixta. La aportación del círculo jesuítico madrileño en el siglo XVII». *Geo Crítica. Cuadernos críticos de geografía humana* V, n.º 30 (1980): 1-35.

Chapman, Charles E. *A History of California: The Spanish Period*. New York: The MacMillan Co., 1921.

Cortés, Hernán. *Cartas y documentos*. México: Porrúa, Sepan Cuántos 3, 1969.

«Etymology of California». En https://es.qwe.wiki/wiki/Etymology_of_California [consultado el 12 de abril de 2020].

González Sánchez, Carlos Alberto. *Los mundos del libro. Medios de difusión de la cultura occidental en las Indias de los siglos XVI y XVII*. Sevilla: Universidad de Sevilla-Diputación de Sevilla, 2001.

Kino, Eusebio Francisco. *Crónica de la pimeria alta: Favores celestiales*. Hermosillo, Sonora, México: Gobierno de Sonora, 1985. 3.ª ed.

León-Portilla, Miguel. *Cartografía y crónicas de la Antigua California*. México: UNAM-Fundación de Investigaciones Sociales, A.C., 1989.

Leonard, Irving A. *Los libros del conquistador*, trad. de Mario Monteforte. México: Fondo de Cultura Económica, Lengua y Estudios Literarios, 1979. 2.ª ed.

Marcou, Jules. *Nuevas investigaciones sobre el origen del nombre América*. www.unesco.org: Biblioteca Digital, 1888.

McLaughlin, Glen and Nancy Mayo. *The mapping of California as an island: an illustrated checklist*. Saratoga: California Map Society, 1995.

«Memorial del Padre Juan María de Salvatierra a la Real Audiencia de México». 1º de marzo de 1700. Fondo Misiones Jesuíticas, 3/42.3. Archivo Franciscano, Biblioteca Nacional.

Monmonier, Mark. *How to lie with maps*. Chicago: University of Chicago Press, 1991.

Mortier, Raoul (ed.). «Les Textes de la Chanson de Roland I», Manuscrit d'Oxford, 1090, Bibliotheca Augustana, Paris, 1940. En https://www.hsaugsburg.de/~harsch/gallica/Chronologie/11siecle/Roland/rol_ch05.html [consultado el 21 de junio de 2020].

Murphy, Brenda L. «From interdisciplinary to inter-epistemological approaches: Con- fronting the challenges of integrated climate change research». *Canadian Geographer* 55, no. 4 (2011): 490-509.

Ordóñez [Rodríguez] de Montalvo, Garci. *Las Sergas del muy virtuoso y esforzado caballero Esplandián, hijo de Amadís de Gaula* (Sevilla: Cromberger, 1510).

Polk, Dora. *The island of California: A history of the myth*. Washington: University of Nebraska Press, 1996.

Ponce Aguilar, Antonio. «Origen de la palabra California», *Lecturas Hispánicas*. En http://barricadaletrahispanic.blogspot.com/2011/09/origen-de-la-palabra-california-antonio.html (consultado el 23 de marzo del 2020).

Ramírez Ruiz, Marcelo. «El método cartográfico del Padre Kino: "Con la aguja de marear y astrolabio en la mano" a través de los paisajes de California y del noroeste novohispano», en José Carlos Zazueta Manjarrez (coord.), *Seminario La religión y los jesuitas en el noroeste nonohispano*, V, 63-100. México-Sinaloa: El Colegio de Sinaloa, 2012.

Rodríguez de Montalvo, Garci y Enrique de Castilla, el Senador. *Los cuatro libros del virtuoso caballero Amadís de Gaula*. Zaragoza: Jorge Coci editor, 1508.

Rodríguez de Montalvo, Garci. *Las sergas del muy virtuoso y esforzado caballero Esplandián, hijo de Amadís de Gaula*. Sevilla: Cromberger, 1510.

Santiago Rivera, José Armando. «La enseñanza geográfica tradicional, la renovación pedagógica y didáctica de su práctica escolar cotidiana». *Terra* 30, no. 48 (2014): 63-81.

Historia y Memoria de la Educación 13 (2021): 455-502
Sociedad Española de Historia de la Educación
ISSN: 2444-0043
DOI: 10.5944/hme.13.2021.24373

LA ESCUELA DE HIJOS DE OBREROS DE MINAS DE ALMADÉN. UN EJEMPLO DE ENSEÑANZA MANJONIANA

The School Children of Mining Workers of Almaden. An example of manjonian teaching

Emiliano Almansa Rodríguez[α] y Ángel Hernández Sobrino[β]

Fecha de recepción: 13/05/2019 • Fecha de aceptación: 09/03/2020

Resumen: Las Escuelas del Ave María fueron fundadas en Granada, año 1889, por el sacerdote y pedagogo Andrés Manjón. A diferencia del método tradicional de enseñanza infantil en aquellos años, el padre Manjón centraba su pedagogía en la religión católica, considerando la naturaleza como obra de Dios. En su concepto, el juego, los trabajos manuales y la enseñanza al aire libre formaban buenos cristianos en un ambiente alegre para que se incorporasen posteriormente al mundo laboral. Extendidas rápidamente por España y otros países, las Escuelas del Ave María están consideradas una experiencia pionera de la enseñanza en su época y gozaron de un gran prestigio social.

En el subsuelo de Almadén se explotó desde la dominación árabe el yacimiento de mercurio más grande del mundo, en el que trabajaban en la primera mitad del siglo XX unos 2.500 operarios. La Escuela de Hijos de Obreros había sido fundada en 1908, pero en 1926, coincidiendo con la proclamación de la dictadura de Primo de Rivera, se transformó en una escuela manjoniana. Convertida en escuela laica durante la Segunda República y la posterior guerra civil, volvió a actuar como escuela del Ave María desde 1939 hasta la década de 1960. Minas de Almadén, al igual que otras grandes empresas mineras e industriales del norte de España, ejerció una estrategia paternalista con sus operarios y eligió la

[α] Escuela de Ingeniería Minera e Industrial (Universidad de Castilla-La Mancha). Plaza Manuel Meca, s/n. 13400 Almadén (Ciudad Real). España. emiliano.almansa@uclm.es https://orcid.org/0000-0003-3918-5308.

[β] Escuela de Ingeniería Minera e Industrial (Universidad de Castilla-La Mancha). Urbanización Solana del Cristo, 11. 13400 Almadén (Ciudad Real). España. ahsobrino@gmail.com https://orcid.org/0000-0002-3059-4378

Cómo citar este artículo: Almansa Rodríguez, Emiliano y Ángel Hernández Sobrino. «La escuela de hijos de obreros de minas de Almadén. Un ejemplo de enseñanza manjoniana». *Historia y Memoria de la Educación* 13 (2021): 455-502

enseñanza religiosa como la más adecuada para la formación de sus hijos.

Palabras clave: Minas de Almadén; paternalismo industrial; padre Manjón; Escuela Hijos de Obreros.

Abstract: *Ave Maria Schools were founded in Granada in 1889 by the priest and educator Andrés Manjón. Unlike the traditional method of infant education in those years, Father Manjón centered pedagogy in the Catholic religion, considering nature as God's work. In his concept, play, manual labor and outdoor teaching were good Christians in a happy environment so that they would later join the working world. They quickly spread throughout Spain and other countries, Ave Maria Schools are considered a pioneering experience of teaching in their time and enjoyed great social prestige.*

In the subsoil of Almadén, the largest mercury deposit in the world was exploited from the Arab domination, with 2,500 workers working in the first half of the 20th century. The School of Children of Workers had been founded in 1908, but in 1926, coinciding with the proclamation of the dictatorship of Primo de Rivera, it was transformed into a Manjonian school. Become a secular school during the Second Republic and the subsequent civil war, he returned to act as a school of Ave Maria from 1939 until the 1960s. Minas de Almadén, like other large mining and industrial companies in northern Spain, exercised a paternalistic strategy with its operators and chose religious education as the most appropriate for the formation of their children.

Keywords: *Almaden mines, industrial paternalism, father Manjon, Children of Workers School.*

A principios del siglo XX, la educación no constituía un bien generalizado en la sociedad española y la tasa de alfabetización era de solo un 44%, mientras que en Gran Bretaña alcanzaba el 97% y en Francia el 83%. Las dificultades presupuestarias del siglo XIX no habían permitido construir un sistema escolar nacional, de modo que los gastos de educación primaria correspondían a los municipios, los cuales también andaban siempre escasos de recursos económicos. A principios del siglo XX, todas las escuelas de enseñanza primaria tenían un solo maestro o maestra, quien daba clase a alumnos de cinco a trece años, clasificando a los mismos en secciones y grados.[1]

[1] Antonio Viñao Frago, *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX* (Madrid: Marcial Pons Historia, 2004), 25.

Otra causa de la baja escolarización en España fue el mercado laboral infantil, aunque la ley de 24 de junio de 1873 estableció la prohibición de trabajar a los menores de diez años en industrias, talleres, fundiciones y minas, y la limitación a cinco horas de la jornada laboral de niños menores de trece años y niñas menores de catorce. Patronos y obreros miraban con buenos ojos el trabajo infantil, ya que los primeros se veían favorecidos por los bajos salarios que abonaban a los niños y los segundos porque con el trabajo de sus hijos complementaban el presupuesto familiar en una época de carestía y alto coste de la vida.[2]

Una de las industrias más significativas del mercado laboral, en cuanto al trabajo infantil se refiere, fue la minería que, junto a la agricultura, se convirtió en la actividad que más niños empleó hasta la década de 1920.[3] Almadén es un buen exponente de trabajo infantil, ya que los propios mineros eran los primeros interesados en conseguir un puesto de trabajo para sus hijos, pues les aseguraba su futuro laboral, aunque corriera peligro su salud al realizar trabajos peligrosos e insalubres.[4] El empleo de mano de obra infantil en Almadén fue habitual en las labores subterráneas y en los hornos metalúrgicos, hasta que en 1906 se prohibió que trabajaran en el establecimiento minero los menores de 16 años.[5]

Entretanto, las nuevas ideas pedagógicas que estaban en pleno desarrollo en Europa se querían implantar en España, de modo que la enseñanza no fuera memorística sino razonada, que los alumnos estuvieran en contacto frecuente con la naturaleza y que la relación entre profesores y alumnos fuera mayor, así como la de aquellos con las familias de estos.[6]

---

[2] Alejandro Tiana Ferrer, «Educación obligatoria, asistencia escolar y trabajo infantil en España en el primer tercio del siglo XX», *Historia de la educación* 6 (1987): 47. http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0212-0267/article/viewFile/6735/6725.

[3] Miguel Ángel Pérez de Perceval y Andrés Sánchez Picón, «El trabajo infantil en la minería española, 1850-1940››, *VIII Congreso de la Asociación Española de Historia Económica*, Santiago de Compostela, 2005.

[4] Ángel Hernández Sobrino, *Los mineros del azogue* (Ciudad Real: Fundación Almadén-Francisco Javier de Villegas, 2007), 309.

[5] Luis Mansilla Plaza y Ana Isabel Gallego-Preciados Algora, «El trabajo infantil en las Minas de Almadén desde el siglo XVIII hasta 1939››, *II Congreso Nacional de Ciudad Real y su Provincia*, Ciudad Real, Instituto de Estudios Manchegos, 2016, 547.

[6] Francisco Javier Pericacho Gómez, «Pasado y presente de la renovación pedagógica de España (de finales del Siglo XIX a nuestros días). Un recorrido a través de escuelas emblemáticas», *Revista Complutense de Educación* 25, n.º 1 (2014): 49-51. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.43309.

Una nueva corriente regeneradora y educativa, el «krausismo», se enfrentó en una batalla frontal con los neocatólicos. Frente al catolicismo, que según los krausistas solo había traído hipocresía, intolerancia y decadencia, ellos propusieron la desamortización de la fe, la exaltación de una conciencia personal, la perfección individual y colectiva, y el cumplimiento de derechos y deberes cívicos.[7] Su proyecto de Escuela Nueva era una enseñanza laica, de espiritualidad íntima y amante de la naturaleza, en definitiva, una educación activa, integral, armónica, gradual, coeducativa y laica.[8]

El objetivo primordial de este artículo es el estudio de la Escuela de Hijos de Obreros de Minas de Almadén en los periodos de enseñanza manjoniana, es decir, de 1926 a 1931 y de 1939 a 1959. No obstante, y para dar continuidad a la historia educativa de este importante enclave minero, se contempla también la época anterior a 1926 y el periodo de 1931 a 1939. Tanto cuando se impuso la Dictadura de Primo de Rivera como cuando lo hizo la de Franco, el Consejo de Administración de Minas de Almadén, que dependía del Ministerio de Hacienda y que comenzó a funcionar en 1918, vio el momento oportuno para implantar la enseñanza avemariana en la citada escuela. Este modelo fue frecuente en los grandes centros industriales y mineros de finales del siglo XIX y primera mitad del XX, pues se trataba de que los hijos de los obreros se encontraran en condiciones de recibir, además de la educación necesaria, un conjunto de preceptos religiosos y morales para convertirse en el futuro en competentes y dóciles operarios.[9] En cuanto a las niñas cuya sección fue creada en 1928 e independiente de las de los niños, sin olvidar tampoco su educación primaria, aprendían cocina, corte y confección, y otras materias, cuyo objetivo era la administración de su futuro hogar, a fin de que «… resplandezca el orden, la economía y la higiene necesaria, y su compañero encuentre más comodidad y agrado que en las tabernas y casinos».[10]

---

[7] Ricardo García Cárcel, *La herencia del pasado. Las memorias históricas de España* (Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2011), 438-439.

[8] Pericacho Gómez, «Pasado y presente..., 47-67.

[9] Por ejemplo, las Escuelas de Hullera Española y las de Unión Hullera y Metalúrgica de Asturias estaban dirigidas por los Hermanos de la Doctrina Cristiana, mientras que la de Industrial Asturiana seguía el modelo manjoniano.

[10] Sisinio Nevares, *El patrono ejemplar. Una obra maestra de acción social* (Madrid: Editorial Razón y Fe, 1936), 62.

La Escuela de Hijos de Obreros es un buen ejemplo de las prácticas paternalistas que las grandes empresas del norte de España ejercieron sobre sus operarios. Mediante este sistema, los patronos capitalistas no solo intervenían en el trabajo de los operarios sino también en sus vidas. Viviendas, economatos, escuelas e iglesias son algunas de las pautas que utilizaron para conseguir productores eficaces y responsables. En Almadén, pese a tratarse de una mina del Estado, también sucedió así, especialmente en dos épocas, durante la dictadura de Primo de Rivera y durante la de Franco, como demostraremos en este artículo.

La Escuela de Hijos de Obreros, fundada por una Real Orden en 1908, jugó un importante papel en la enseñanza de la infancia en la villa minera desde entonces. Convertida en escuela manjoniana durante la dictadura de Primo de Rivera, volvió a ser una escuela laica durante la república y guerra civil, cuando las enseñanzas del padre Manjón fueron abandonadas y sus maestros perseguidos. Después de la guerra, los perseguidos fueron los maestros republicanos, mientras que los manjonianos volvieron a sus puestos de trabajo y la escuela retornó de nuevo a los principios de enseñanza avemariana, si bien influida por los principios del nacional catolicismo. En la década de 1950 se produjo en la enseñanza una transición gradual del totalitarismo nacional y católico a la tecnocracia autoritaria, de modo que los rasgos del periodo precedente de posguerra y autarquía se suavizaron. Poco a poco se fue aminorando el patriotismo y el adoctrinamiento político, cambiando a una educación menos dogmática. No obstante, la enseñanza continuó siendo confesional y la asignatura de religión siguió presente en todos los niveles educativos.[11]

Las fuentes primarias de investigación son las casi cuatrocientas cincuenta actas del Consejo de Administración de Minas de Almadén y Arrayanes, correspondientes al periodo de 1918 a 1959, que se guardan en el Archivo Histórico de Minas de Almadén, excepto las correspondientes a los años de la guerra civil, que están en el Archivo Histórico

[11] En 1951 fue nombrado ministro de Educación, Joaquín Ruiz Giménez, miembro de la Asociación Católica Nacional de Propagandistas. Los cursillos de cristiandad organizados por Acción Católica fueron frecuentes en esa década y en Almadén también los hubo de hombres y mujeres, eso sí, por separado.

Nacional, sede de Madrid.[12] La memoria escolar de algunos cursos de las décadas de 1940 y 1950 se conserva también en el citado archivo de Almadén. En cuanto al deplorable estado de la enseñanza infantil en Almadén anterior a la creación de la Escuela de Hijos de Obreros, existen datos en los libros de José María Pontes y Fernández, y de Desiderio Marín Rodríguez. De mayor interés es el libro de Ana Isabel Gallego-Preciados Algora (coordinadora), que comprende desde la fundación de la citada escuela hasta el año 2008, si bien es fundamentalmente descriptivo y no explica los motivos de elección de la enseñanza manjoniana. Las fuentes secundarias utilizadas para contextualizar el artículo han sido las siguientes: sobre las escuelas del Ave María, los artículos de Francisco Canes Garrido y Victorino de Arce, quienes analizan esta institución, y también algunos textos que aparecen en los propios libros del padre Manjón. Como ejemplos de otras escuelas avemarianas en pueblos mineros, las aportaciones de E. García López y M. Arbizu Senosiaín sobre la escuela de Arnao (Asturias) y de Francisco Asensio Rubio sobre la de Puertollano (Ciudad Real), la primera de ellas mucho más importante y duradera que la segunda. Además, el último autor estudia la enseñanza primaria en la provincia de Ciudad Real durante la Segunda República y la guerra civil, si bien hay pocos datos de Almadén. Respecto a la enseñanza en general en España, el libro de Antonio Viñao, que describe el proceso de acceso de los españoles a la educación en el siglo XX. También son de interés el libro de Ricardo García Cárcel, en especial su texto sobre el krausismo, y el artículo de Javier Pericacho Gómez, donde compara las diversas corrientes educativas de finales del siglo XIX. Para la primera mitad del siglo XX, debemos citar los artículos de Juan Manuel Fernández Soria, quien denuncia el olvido planificado de la educación republicana durante el franquismo; de Damián A. González Madrid, sobre la década de 1940; de Ramón Navarro Saladrinas y su relato sobre las dificultades de la enseñanza durante el franquismo; y los libros de Rafael Valls Montés y de Jaime Vicens Vives y Jaime Sobrequés. Además, para la depuración de los maestros en Castilla-La Mancha (1936-1945), es fundamental la tesis doctoral de Sara Ramos Zamora, quien pone de manifiesto con datos exhaustivos la doble purga

[12] A diferencia de la documentación de Minas de Almadén correspondiente a los siglos XVI al XIX, que fue trasladada de Almadén al Archivo Histórico Nacional, la correspondiente al siglo XX se conserva en su mayor parte en el Archivo Histórico de Minas de Almadén.

republicana y franquista que sufrieron los enseñantes. Por último, sobre la historia de los mineros de Almadén en el siglo XX, dos de los libros de Ángel Hernández Sobrino, uno que trata de los mineros de Almadén en general, y otro de los reclusos mineros de la posguerra, este último en colaboración con Javier Vinagre Moreno.

LAS ESCUELAS DEL AVE MARÍA

Algunas escuelas católicas también renovaron sus métodos en esa época de cambio del siglo XIX al XX. Las más innovadoras fueron las del Ave María, fundadas por Andrés Manjón, un sacerdote burgalés, para educar gratuitamente a los niños pobres, muchos de ellos gitanos, que vivían en el Sacromonte, uno de los barrios de las afueras de Granada. La primera Escuela del Ave María tuvo su sede en los sótanos de la abadía del Sacromonte y empezó a funcionar en 1889 con 14 niñas.[13] El número de alumnos creció rápidamente y en el curso 1895-1896 ya había 1.431, repartidos en 12 clases y distribuidos por edades y sexos.[14] La enseñanza impartida era integral, dedicada tanto al intelecto infantil como a las actividades al aire libre, pero sus ideas no se separaban un ápice de las otras escuelas católicas, convirtiéndose por tanto en un elemento a favor de la iglesia y en contra del liberalismo.[15]

Frente a esta corriente pedagógica estaba la krausista, la cual tenía muchos puntos en común con la manjoniana, ya que también sostenía el contacto con la naturaleza, la enseñanza al aire libre, el papel activo del maestro, la enseñanza práctica, etc., si bien existía una diferencia nítida, pues mientras la manjoniana defendía la instrucción religiosa, la krausista era laica.[16] Ante esta tesitura, los grandes empresas eligieron la enseñanza católica, avemariana o no, frente a la krausista, seguramente porque esperaban que de esta manera los futuros obreros serían más dóciles y obedientes, y también más resignados ante las adversidades. A medida que los conflictos obreros fueron ganando en amplitud e intensidad en

---

[13] Francisco Canes Garrido, «Las Escuelas del Ave María: una institución renovadora de finales del siglo XIX en España», *Revista Complutense de Educación* 10, n.º 2 (1999): 152. http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED9999220149A/17151.

[14] Canes, «Las Escuelas del Ave María: una institución renovadora…», 152

[15] Victorino de Arce, «Manjón, educador», *Pulso* (2002): 91.

[16] Arce, «Manjón, educador», 97.

las primeras décadas del siglo XX, la preferencia por las escuelas religiosas se fue incrementando, de modo que los patronos deseaban que en cada centro minero o industrial importante hubiera una escuela, donde a los hijos de los obreros se les inculcase ideas religiosas como freno moral. En Almadén, aunque todas las corrientes se reflejaban con un cierto retraso debido a su lejanía y aislamiento, las protestas y huelgas convocadas por la Federación Local Obrera habían aumentado considerablemente a partir de 1919, por lo que el primer Consejo de Administración nombrado después del golpe de Estado de Primo de Rivera eligió también la enseñanza manjoniana como la más adecuada para los hijos de los mineros.

A principios del XX, nuevas escuelas y campamentos escolares fueron fundados en otros barrios y en el extrarradio de Granada. Además, en 1905, se instaló en el Carmen de la Victoria el seminario para la formación de maestros del Ave María.[17] Superando las expectativas de su fundador, las escuelas del padre Manjón se extendieron por toda España y otros países del entorno, sobrepasando el número de 300 las que llevaban su nombre en 1920 y triplicando esta cifra las que seguían sus métodos y procedimientos.[18] Una de las más queridas por el padre Manjón fue la de Sargentes de Lora (Burgos), su pueblo natal. Otras escuelas se crearon en pueblos mineros, como fueron las de Almadén y Puertollano (Ciudad Real), y varias más en Asturias, entre ellas, la de Arnao. Esta última fue fundada en 1913 por la Real Compañía Asturiana de Minas, una empresa privada que promovía el paternalismo y la filantropía desde el sector empresarial. La escuela formaba parte de otras prestaciones sociales, como viviendas, economato y hospital.[19]

Construida en plena naturaleza, la escuela de Arnao era el lugar apropiado para desarrollar plenamente los principios educativos de la pedagogía manjoniana, pues los niños, además de literatura y geometría, estudiaban el entorno natural, las rocas, las plantas y los animales.

---

[17] Andrés Manjón Manjón, *Hojas circunstanciales, hojas históricas y hojas cronológicas del Ave María* (Madrid: Gráficas Nebrija, 1956), 423-424.

[18] En casi todas las capitales de provincia españolas había una o varias escuelas manjonianas, mientras que en Asturias superaban la media docena.

[19] María Esther García López y Miguel Arbizu Senosiaín, «La escuela manjoniana del Ave María de Arnao. Su pasado: un siglo de historia», en *Actas del XIV Congreso de la SEDPGYM*, comp. José María Mata Perelló (Manresa: SEDPGYM, 2014), 670.

Sus instalaciones fueron consideradas las mejor dotadas de Asturias, mientras que las escuelas públicas disponían de edificios escolares inadecuados a sus fines y, además, antihigiénicos. En el contexto social de Asturias del principio del siglo XX eran frecuentes estas iniciativas filantrópicas del sector empresarial, las cuales paliaban el deficiente panorama social, suplantando así las competencias que la Administración tenía asignadas, pero que nunca podía abordar por falta de presupuesto.[20]

Otro ejemplo de estos proyectos educativos es el de Hullera Española, una empresa de carbón asturiana que costeaba cuatro escuelas en 1911 con un total de 1.000 alumnos. En 1936, las escuelas eran ya siete y en ellas recibían enseñanza más de 3.000 alumnos menores de catorce años, con separación de niños y niñas. Otras empresas asturianas que también tenían escuelas fueron Unión Hullera y Metalúrgica, Fábrica de Mieres e Industrial Asturiana.[21] En 1911, el ingeniero y geólogo Lucas Mallada, interesado también en temas políticos y sociales, afirmaba que:

> [...] en lo que respecta a la enseñanza, este es un dato verdaderamente consolador, pues abre la esperanza de que en un plazo no muy lejano, las condiciones morales y sociales del país habrán de mejorar mucho más que lo que empeoraron en estos veinte últimos años, con motivo de las agitaciones provocadas por los elementos rebeldes que nunca faltan entre el proletariado.[22]

No todas las escuelas avemarianas existentes en España eran tan grandes como la de Arnao o la de Almadén, como lo demuestra la existente en Puertollano, una escuela que debió empezar en 1924 con la llegada al poder de Primo de Rivera. En 1927 y con el objetivo de mejorar el funcionamiento de la misma fue destinado a ella otro sacerdote avemariano, al parecer sobrino del padre Manjón.[23] En los años de la República se puso en marcha el Patronato de la escuela y esta llegó a contar

---

[20] García y Arbizu, «La escuela manjoniana del Ave María de Arnao…», 672.

[21] Dirección General de Agricultura, Minas y Montes. *Informe relativo al estado económico y situación social de los obreros de las Minas y Fábricas metalúrgicas de España y organismos de protección instituidos en beneficio de los mismos* (Madrid, 1911), 48-53.

[22] Dirección General de Agricultura, Minas y Montes. *Informe relativo al estado económico y situación social de los obreros de las Minas…*, 48.

[23] Francisco Asensio Rubio, *La enseñanza primaria. Ciudad Real: II República y Guerra civil* (Ciudad Real: Excma. Diputación Provincial de Ciudad Real, 2007), 236-237.

con seis grupos y 300 alumnos, pero en 1936 los grupos se habían reducido a dos y el número de alumnos a 100. El triunfo del Frente Popular supuso el principio del fin de la enseñanza manjoniana en Puertollano y en junio de dicho año se incautó el edificio de la escuela al prohibirse la enseñanza religiosa.[24]

El padre Andrés Manjón definía la pedagogía como «la ciencia y el arte de educar e instruir al hombre, esto es, un conjunto de principios científicos y reglas prácticas, cuyo objeto final es hacer hombres cabales y completos, tal cual Dios los quiere y la sociedad los necesita».[25] Para el padre Manjón, la educación que se daba a los niños españoles en aquellos años era deficiente porque en todo caso instruía pero no educaba. Para él la práctica educativa debía enseñar y formar hombres y mujeres, bien desarrollados, sanos de cuerpo y alma, y «… dignos del fin para el que han sido creados y de la sociedad a la que pertenecen».[26] La diferencia fundamental entre esta enseñanza y la pública era su impronta activa e intuitiva, una enseñanza al aire libre, en permanente contacto con la naturaleza, en la que los niños disfrutaban de un ambiente sano y saludable. En resumen y desde la perspectiva católica, el padre Manjón fue uno de los introductores en nuestro país del activismo pedagógico.[27]

LA ESCUELA DE HIJOS DE OBREROS DESDE SU FUNDACIÓN EN 1908 HASTA 1931

Al igual que en otros distritos mineros españoles, en Almadén venía siendo habitual que niños y muchachos trabajaran en el interior de la mina y en los hornos de tostación del mineral. Esta situación venía heredada de siglos atrás, pero todavía a mediados del siglo XIX los mineros de Almadén, obligados por la necesidad de obtener ingresos suplementarios para garantizar la subsistencia familiar, intentaban introducir a sus

[24] Asensio, *La enseñanza primaria…*, 239.

[25] Andrés Manjón Manjón, *Discurso leído en la solemne apertura del Curso Académico 1897-1898 en la Universidad Literaria de Granada* (Granada: Imprenta-Escuela del Ave María, 1905), 5.

[26] Manjón, *Discurso leído en la solemne apertura del Curso Académico 1897-1898…*, 3.

[27] Para exaltar la obra del padre Manjón se rodó en 1943 la película *Forja de almas*, frecuentemente proyectada en las escuelas durante la posguerra.

hijos cuanto antes en los trabajos del establecimiento minero.[28] Los niños acudían así a la mina en lugar de ir a la escuela, lo que, no por necesario, era menos pernicioso. En palabras del ingeniero Fernando García Arenal, haciendo referencia a este problema en Asturias, año 1885:

> El empleo de los chicos desde los 11 y 12 años, como viene haciéndose, es de lo más perjudicial que imaginarse pueda para su desarrollo y su cultura intelectual. El primero se verifica de un modo incompleto, estando en general dedicados a trabajos superiores a sus fuerzas y por lo mismo antihigiénicos; así es característico el aspecto de todos estos desgraciados que a los 16 años parece que tienen 13 y aún menos respecto a fuerza y vigor, y veinte en cuanto a vicios y aires hombrunos.[29]

En la década de 1840, dejando aparte la Academia de Capataces de Minas, había en Almadén una escuela de primera enseñanza superior, cuyo maestro cobraba de los fondos públicos 4.000 reales anuales, otra escuela pública elemental y tres escuelas de niñas, cada una con la asignación de 1.000 reales anuales.[30] Mientras los niños estudiaban religión, aritmética, lengua castellana y otras materias, las niñas aprendían «... labores propias de su sexo, leer y doctrina cristiana».[31] A finales de la centuria de 1800 ya existían dos escuelas públicas elementales de niños, dos de niñas y una de párvulos, dotadas con 1.100 pesetas cada una. La matrícula total ascendía por entonces a 1.249 alumnos y la asistencia media no superaba el 55%, aunque «… sería más numerosa si las necesidades de las familias pobres no les obligaran a retirar a sus hijos antes de tiempo para dedicarlos a algún trabajo, de remuneración siempre escasa».[32] Para la segunda enseñanza existía un colegio particular con una matrícula de unos 20 alumnos, quienes iban a examinarse a los institutos de Badajoz y Ciudad Real.

---

[28] Hernández, *Los mineros del azogue*, 307.

[29] Fernando García Arenal, *Datos para el estudio de la cuestión social* (Gijón: Imprenta del comercio, 1885), 309.

[30] Pascual Madoz, *Diccionario geográfico-estadístico-histórico de España y sus posesiones de ultramar, 1845-1850* (Madrid: Ámbito Editorial, 1987), tomo II, 18.

[31] Madoz, *Diccionario geográfico-estadístico-histórico de España*. Almadén era en aquellos años un pujante pueblo minero con 8.500 habitantes.

[32] José María Pontes y Fernández, *Historia de la antigua ciudad de Sisapón (hoy Almadén del Azogue)* (Madrid: Imprenta de Enrique Rojas, 1900), 46-47.

La primera escuela de adultos en Almadén fue fundada en 1856 por José María Ugarte, superintendente de la mina, secundada por Jerónimo Quintana, alcalde de Almadén, y regida por Gregorio Lillo, maestro e hijo de Almadén. A esta escuela llegaron a acudir hasta un millar de personas con edades comprendidas entre los diez y veinticuatro años. Además se preparó otro local para los operarios de la mina con edades comprendidas entre los veinticinco y cuarenta años. La calidad de la enseñanza impartida era elevada y así lo manifiesta un alumno, Fernando Lozano,[33] al fallecimiento de Gregorio Lillo, ocurrido en 1894:

> D. Gregorio Lillo, mi maestro amado, mi maestro venerado, fue un iluminado, un apóstol del saber. ¿Cuál es la última palabra de la pedagogía moderna? La enseñanza integral, esa enseñanza que su insigne inventor, nuestro honorable amigo Mr. Sluys[34] propaga desde la dirección del magisterio belga, una enseñanza que, por otros caminos, ha puesto en práctica nuestra Institución Libre de Enseñanza. Pues bien, esa misma enseñanza, en los límites que le permitía su cultura, sin base filosófica, la practicaba ya en su escuela hace más de cuarenta años D. Gregorio Lillo.[35]

Lamentablemente, a los sucesores del superintendente Ugarte parece que les importaba poco que los obreros supieran leer y escribir, lo que supuso menor ayuda económica del establecimiento minero a la enseñanza. Además, cada vez se hacía más evidente que el Ayuntamiento de Almadén no disponía de fondos suficientes para la dotación de las escuelas y la remuneración de los profesores, por lo que la única solución era que Minas de Almadén se hiciera cargo del asunto. Al fin y al cabo, Almadén era un pueblo que vivía desde hacía siglos de y para la mina.

En 1906, Desiderio Marín y Rodríguez, capataz facultativo, llamó la atención del director del establecimiento minero y del alcalde de

---

[33] Nacido en Almadenejos, localidad cercana a Almadén, Fernando Lozano Montes fue director del semanario *Las Dominicales del Libre Pensamiento*, donde firmaba con el seudónimo de «Demófilo». Los redactores de este semanario se definían a sí mismos como «…una divertida ensalada ideológica de deístas, anticlericales, masones y republicanos».

[34] Alexis Sluys fue nombrado director de la Escuela Modelo de Bruselas en 1878, institución que dirigió durante treinta años.

[35] Fernando Lozano Montes, «Mi maestro», *Las Dominicales del Libre Pensamiento* (Madrid), 15 de junio de 1894.

Almadén sobre la conveniencia de fomentar la enseñanza, sobre todo teniendo en cuenta la existencia de locales adecuados en el establecimiento minero sin ninguna utilización y la disposición de maestros y capataces para dedicarse a tan noble labor.[36] Desiderio Marín también incidió en la utilidad pública de implantar una Escuela de Artes y Oficios, «… para la cual fuera pequeño el sacrificio que hicieran el Estado y el Municipio, teniendo en cuenta los elementos con que el establecimiento minero cuenta, tanto en material, locales, talleres, etc., cuanto en personal que pudiera auxiliar al profesorado».[37] Esta solicitud no cayó en saco roto, ya que Waldo Ferrer, a la sazón administrador general de Minas de Almadén, envió en noviembre de 1906 una petición a las autoridades municipales, donde exponía «… la necesidad de crear un centro educativo práctico, en donde los hijos de los obreros puedan adquirir el amor al trabajo y a las artes, creando con ello una nueva escuela de cultura, de respeto y de obediencia».[38]

Una Real Orden de 6 de marzo de 1908 autorizó la construcción de la Escuela de Hijos de Obreros con su biblioteca y gimnasio, y el lugar elegido fue el solar de la antigua factoría de bueyes y mulas de la Real Hacienda, ya que dichos animales habían sido sustituidos casi totalmente por la energía de vapor. El principal objetivo del Ministerio de Hacienda al crear dicha escuela era el mejoramiento físico-intelectual de los hijos de los mineros, completando sus conocimientos y creando estímulos de buena conducta, laboriosidad y amor al trabajo, considerándose las clases de religión y moral solamente como un complemento al plan general. El éxito fue completo, pues ya en el primer curso hubo 350 alumnos, de los que 50 eran adultos que asistían a clases nocturnas, y el resto, hijos de los operarios de la mina y de comerciantes, artesanos y campesinos de Almadén. La enseñanza tenía un marcado carácter religioso y se basaba en la memorización y en la disciplina, no interesándose en otras cuestiones pedagógicas o sociales. En 1910 se añadió a las asignaturas habituales de letras y ciencias la clase de música como una opción no obligatoria.

---

[36] Desiderio Marín y Rodríguez, *Almadén y sus obreros* (Ciudad Real: Establecimiento tipográfico de Enrique Pérez, 1906), 26.

[37] Marín, *Almadén y sus obreros*, 27.

[38] Ana Isabel Gallego-Preciados Algora (coord.), *Colegio Hijos de Obreros de Almadén. La huella de un siglo* (Albacete: Gráficas Campollano, 2008), 13.

Ya en 1906 se creó el batallón infantil escolar y se celebró la fiesta del árbol y de los pájaros a propuesta de una serie de vecinos de Almadén preocupados por la escasez de árboles, «... siendo los propios niños los que con sus manos los planten y cuiden en los días que esta fiesta se celebre…».[39] También había que terminar con la afición a cazar pájaros, la cual debía ser severamente castigada, ya que los pájaros «… limpian de insectos y malas semillas los campos y en todos los países civilizados se cuida de su propagación y cría…».[40] Se complementaba así el plan educativo de la escuela recién creada, de modo que:

> [...] el batallón infantil escolar tiene que ser en lo sucesivo el escudo que ampare y defienda los árboles de los paseos y calles, llegando con la creación de la Fiesta del Árbol a convertir en frondoso vergel aquellos sitios del centro y de las afueras de la población que hoy nos denuncian al viajero como un pueblo incivil y refractario al progreso.[41]

Al comienzo del siglo XX, el establecimiento minero de Almadén se regía por una reglamentación laboral implantada por el Ministerio de Hacienda en 1865. Debido al azogamiento producido por el vapor de mercurio, los operarios que trabajaban en las labores subterráneas daban ocho jornales mensuales de seis horas de duración cada uno y por cada tres meses de trabajo en el interior de la mina tenían derecho a ser destinados al exterior durante un mes. Aun así, nadie estaba contento con la situación: los mineros y los incipientes gremios sindicales porque los salarios eran bajos y el Estado porque se trabajaba poco. El ingeniero Rafael Souvirón, quien era en 1904 director interino de la mina, definía así la situación en un informe elevado a la superioridad: «Domina sobre toda la organización actual un antagonismo latente entre la Hacienda, defendiendo lo que entiende ser de su interés, y la mayor parte de los obreros, que considerándose mal retribuidos, escatiman buena voluntad y energías en el desempeño de su cometido».[42]

---

[39] Gallego-Preciados, *Colegio Hijos de Obreros de Almadén…*, 62.

[40] Gallego-Preciados, *Colegio Hijos de Obreros de Almadén…*, 63.

[41] Gallego-Preciados, *Colegio Hijos de Obreros de Almadén…*, 63.

[42] Rafael Souvirón del Río, *Primer informe a la Dirección General y presupuesto para 1905,* Archivo Histórico Nacional (AHN), Fondos Contemporáneos-Minas Almadén (FC-MA), legajo 1556, caja 6, 27 de febrero de 1904, p. 2.

A pesar de que se enviaron dos comisiones oficiales a Almadén, una del Ministerio de Fomento en 1906 y otra del Instituto de Reformas Sociales en 1910, la situación no mejoró, por lo que el Ministerio de Hacienda decidió crear en 1916 el Consejo de Administración de Minas de Almadén y Arrayanes, si bien el Real Decreto no se dictó hasta el 25 de junio de 1918.[43] Una de las peticiones realizada en 1910 por la Sociedad de Barreneros de Almadén al Instituto de Reformas Sociales fue precisamente «… que se reclame al Estado cumpla con los deberes de protección para sus obreros, ilustrándoles con escuelas dirigidas por profesores aptos y con la construcción de talleres en donde obtengan los jóvenes la enseñanza necesaria para llegar a ser obreros inteligentes y cultos».[44] A partir de 1918, el funcionamiento de la Escuela de Hijos de Obreros se reguló por el Reglamento de Escuelas Graduadas, lo que implicó cambios profundos en la distribución y usos del espacio y del tiempo escolares.[45]

A comienzos de la década de 1920, los gremios sindicales incrementaron sus quejas y denuncias y promovieron diversas huelgas y manifestaciones. Entretanto, la Escuela de Hijos de Obreros había entrado en una época de atonía, así que el Consejo de Administración encomendó a Alfonso Retortillo y Tornos, catedrático de la Escuela Superior de Magisterio de Madrid, la realización de un estudio sobre la organización idónea de la citada escuela. El estudio debía abarcar las mejoras que habían de introducirse en su gestión, los materiales de enseñanza más apropiados, los maestros que debían ejercer la enseñanza (había algunos que eran empleados de la mina sin la titulación adecuada) y su nombramiento de acuerdo con las disposiciones vigentes, y si era conveniente ampliar la enseñanza a los adultos, dado el estado cultural del personal obrero.[46]

El golpe de Estado del general Primo de Rivera truncó este plan, pues el Consejo de Administración fue cesado casi en pleno, nombrando

---

[43] Arrayanes es el nombre de una mina de plomo, sita en Linares (Jaén), que también pertenecía al Estado y era administrada, al igual que Almadén, por el Ministerio de Hacienda.

[44] Gallego-Preciados, *Colegio Hijos de Obreros de Almadén…*, 24.

[45] Gallego-Preciados, *Colegio Hijos de Obreros de Almadén…*, 25.

[46] Archivo Histórico de Minas de Almadén (AHMA), Actas del Consejo de Administración (ACA), 21 de septiembre de 1923, 1.

nuevo presidente del mismo a Antonio del Castillo, almirante de la Armada. Después de lidiar con los muchos y graves problemas técnicos y de seguridad e higiene en el trabajo del establecimiento minero, el Consejo empezó a mejorar las instalaciones de la escuela, las cuales estaban en un estado lamentable, en especial las aulas de párvulos, que hubieron de ser clausuradas temporalmente.[47] Por otra parte, el Consejo decidió que los hijos de los obreros recibiesen una educación religiosa como freno moral a la sociedad en la que vivían. Por ello, entregó la enseñanza de la escuela a maestros avemarianos, dirigiéndose al obispo auxiliar de Granada, quien ejercía como director de las Escuelas del Ave María, pues el padre Manjón ya había fallecido.[48] Los dos primeros maestros avemarianos llegaron a Almadén en enero de 1926 y pronto se notó que no había buena armonía entre los maestros nacionales y los recién llegados, así que el Consejo decidió separar las aulas de unos y de otros.[49] Por otra parte, el Consejo amplió en 1928 las escuelas de niñas y niños, además de realizar las obras necesarias para que fueran independientes sus locales y para higienizar las instalaciones.[50] El aumento del alumnado elevó la plantilla de maestros a cinco y, además, se hizo una inversión de 10.500 pesetas en obras, mobiliario y enseres, lo que unido a los sueldos de los maestros, 4.000 pesetas anuales, duplicó el presupuesto de la Escuela. Por tanto, no es de extrañar que cuando D. Pedro Manjón, director de las Escuelas del Ave María, visitó Almadén, elogiara «las instalaciones de la Escuela de Hijos de Obreros, calificándolas como una de las mejores que tienen en España».[51] Por todo ello, la Escuela se convirtió en el mayor gasto social del Consejo, ya que al Economato se le obligó a partir de 1928 a vender los artículos a un precio que cubriera su coste.[52]

Aunque había tres clases de niños y dos de niñas, todavía quedaban en Almadén muchos niños sin escolarizar, por lo que el Consejo creó tres nuevas secciones a finales de 1930, dos de niños y una de niñas. El número de alumnos alcanzó casi los 300. Un año antes el Consejo había

[47] AHMA, ACA, 17 de agosto de 1925, 3-4.

[48] AHMA, ACA, 25 de octubre de 1925, 3-4.

[49] AHMA, ACA, 1 de marzo de 1926, 8-9.

[50] AHMA, ACA, 2 de marzo de 1928, 7.

[51] AHMA, ACA, 15 de julio de 1929, 5.

[52] AHMA, ACA, 22 de junio de 1928, 5.

nombrado director a Don Escolástico González Izquierdo, «… el profesor más caracterizado de dichas escuelas».[53]



Imagen 1. D. Escolástico con sus alumnos hacia 1930. *Fuente:* mipuebloalmaden.blogspot.com

Además de las mejoras realizadas en el recinto de la antigua factoría, como la creación de una superficie arbolada que daba abundante sombra, el Consejo decidió ampliar las becas y ayudas de estudio, concediendo una beca anual para que el alumno más aventajado pudiera estudiar una carrera no superior a cuatro años fuera de Almadén. La beca tenía una dotación anual de 1.650 pesetas y también se crearon ocho premios anuales de 50 pesetas cada uno para aquellos alumnos de cada curso que terminaran sus estudios con mayor aprovechamiento.[54]

A pesar del hundimiento de la Bolsa de Nueva York en 1929 y del descenso consiguiente de la cotización de los metales, incluido el mercurio, Minas

[53] AHMA, ACA, 20 de noviembre de 1929, 7.

[54] AHMA, ACA, 22 de diciembre de 1930, 10-14.

de Almadén continuó las ventas a través del cártel que había formado en 1928 con Italia, el otro gran productor mundial.[55] Por ello, la Escuela de Hijos de Obreros continuaba sus expectativas de crecimiento del alumnado y mejora de las instalaciones en esa época. Entre 1924 y 1930, la situación de la enseñanza en España mejoró progresivamente, creando numerosas escuelas y aumentando el personal docente, lo que trajo consigo la reducción del hacinamiento escolar. La labor de la dictadura de Primo de Rivera en el campo educativo quedó reflejada en la tasa de analfabetismo, de modo que en Almadén disminuyó del 64,62% en 1920[56] al 48,94 en 1930 (41,56% en hombres y 55,88% en mujeres).[57] En el conjunto de la provincia de Ciudad Real descendió entre 1924 y 1930 del 67,52% al 55,64%.[58]

LA ÉPOCA DE LA REPÚBLICA Y GUERRA CIVIL (1931-1939)

La Segunda República prestó mucha atención a la educación y puso en funcionamiento muchas escuelas nuevas y un extenso programa de actuaciones que afectaban a la selección de los maestros, a la sustitución de la enseñanza religiosa por la laica, al plan de estudios y a la mejora de instituciones, como las cantinas, los roperos o las colonias escolares. Ya en 1931 se había decretado la gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza primaria, la libertad de cátedra y la laicidad de la enseñanza en general, de modo que la asignatura de religión dejó de ser obligatoria, «existiendo libertad absoluta en la instrucción religiosa para alumnos de ambos sexos».[59] No obstante, se reconoció a las iglesias (católica, evangélica u otras) el derecho a enseñar sus respectivas doctrinas en sus colegios, pero siempre bajo la inspección del Estado. El proyecto educativo de construir 27.000 nuevas escuelas y dotar 10.000 nuevas plazas de maestro en toda España solo se pudo cumplir parcialmente por falta de medios de muchos ayuntamientos, entre otros el de Almadén.[60]

---

[55] Hernández, *Los mineros del azogue*, 412.

[56] Asensio, *La enseñanza primaria...*, 64.

[57] Asensio, *La enseñanza primaria...*, 66.

[58] Francisco Alía Miranda, *Ciudad Real durante la dictadura de Primo de Rivera* (Ciudad Real: Instituto de Estudios Manchegos, 1986), 137.

[59] Decreto de 6 de mayo de 1931.

[60] El canon anual de unas 30.000 pesetas que el Consejo abonaba al Ayuntamiento sobre el producto bruto del mineral era minúsculo, si lo comparamos con los millones de pesetas que ingresaba año

En Almadén, aunque se inició una campaña para convertir la Escuela de Hijos de Obreros en una escuela pública, el Consejo intentó mantener siempre su criterio, pues al fin y al cabo era quien la costeaba. El primer problema vino como consecuencia de que en Almadén había todavía muchos hijos de mineros sin escolarizar, mientras que había algunos alumnos de la escuela que eran hijos de autoridades locales y empleados del Estado y del Ayuntamiento, lo que dio lugar a diversas quejas y denuncias. La situación mejoró con el traslado de la Escuela de Capataces de Minas a su antigua sede, la Academia de Minas, lo que permitió disponer de dos nuevas aulas, una para 50 niños y otra mixta para 80 párvulos.[61] Las nuevas plazas de maestros para la Escuela dejaron de solicitarse al director del Ave María y se sacaron a concurso público, anunciándose en periódicos de Madrid.[62] De esta manera, el Consejo nombró dos nuevas maestras para párvulos y un maestro para niños.[63] Por otro lado, se crearon los Consejos Escolares[64] y se reformó la enseñanza de magisterio. En el programa educativo republicano influyeron factores ideológicos como el liberalismo, el socialismo y el laicismo, reflejo del programa llevado a cabo en Francia en los años finales del siglo XIX tras la implantación de la III República.[65] En Almadén, el Consejo creó un Patronato Escolar a finales de 1931, cuyas principales misiones eran cooperar en la mejora de la Escuela, impulsar los deportes y las excursiones escolares, promover la relación de los niños con los de las otras escuelas de Almadén, organizar conferencias y proyecciones instructivas, y estrechar las relaciones entre la escuela y las familias de los alumnos.[66] El Patronato Escolar fue poco a poco relegado de sus funciones y en 1935 solo tenía ya competencias administrativas.

---

tras año en el Tesoro Público a cuenta de los beneficios. Julio Zarraluqui Martínez, *Los almadenes de azogue. La historia frente a la tradición* (Madrid: Librería Internacional de Romo, 1934), 798.

[61] AHMA, ACA, 25 de marzo de 1931, 3.

[62] AHMA, ACA, 22 de enero de 1932, 8.

[63] AHMA, ACA, 15 de febrero de 1932, 15.

[64] «Los Consejos Escolares procurarán ser los auxiliares eficaces de los consejos locales de enseñanza primaria dentro de las funciones que se les atribuyen…» (artículo 15 del Decreto de 9 de junio de 1931).

[65] Viñao, *Escuela para todos…*, 37.

[66] AHMA, ACA, 18 de diciembre de 1931, 1-2.



Imagen 2. Una maestra con sus alumnas hacia 1932. Fuente: mipuebloalmaden.blogspot.com

A principios de 1933, un grupo de unos 500 operarios de la mina constituyó la Asociación Mutua de Instrucción Primaria y Profesional, aportando para ella el 1% de su salario. Esta asociación propuso una enseñanza más práctica, de modo que los alumnos aprendieran también algún oficio, a la par que adquirían los conocimientos teóricos. El Consejo apoyó esta propuesta y pronto los primeros talleres empezaron a funcionar: carpintería, electricidad, ajuste, etc., para los niños, y corte y confección para las niñas. Cuando el director general de Primera Enseñanza visitó Almadén en 1933, se comprometió a que el Ministerio de Instrucción Pública cooperaría en el sostenimiento de la Escuela.[67] Entonces, César de Madariaga, director del establecimiento minero de 1931 a 1935, propuso al Consejo que dejara de sostener y administrar la Escuela y que fuera la Asociación Mutua de Instrucción Primaria la que

[67] AHMA, ACA, 8 de febrero de 1933, 43.

se encargara de su dirección y gestión con la ayuda del Consejo y del Ministerio de Instrucción Pública. El Consejo, que siempre había luchado por mantener el gobierno y la administración de la Escuela, dotándola de nuevos grupos escolares y más maestros a medida que pasaban los años, rechazó la propuesta del director de la mina.[68]

Por otro lado, los maestros avemarianos de la Escuela protestaron por la campaña que se había emprendido contra ellos, secundada por el diario local «Justicia», para mermar su prestigio. El Consejo se puso de parte de aquellos, afirmando que no tenía ningún motivo de queja de su comportamiento y respondiendo de la labor profesional que venían realizando. Almadén vivió en aquella época una situación permanente de conflicto, originado por los obreros sin trabajo. El problema era que la población iba creciendo y que no todos los jóvenes en edad de trabajar tenían asegurado un puesto en el establecimiento minero, la principal y casi única empresa de la comarca. Además, la progresiva, aunque lenta, mejora de los medios técnicos había hecho que la plantilla de la mina fuera disminuyendo desde mediados del siglo XIX. No obstante, en abril de 1934, el Consejo seguía manteniendo su postura respecto a de la Escuela: «Las Escuelas de las Minas de Almadén constituirán una dependencia aneja del Establecimiento Minero, con objeto de dar enseñanza primaria y elemental a los hijos de los obreros y empleados de las citadas minas que voluntariamente lo soliciten».[69]

La huelga revolucionaria de octubre de 1934 tuvo poca incidencia en Almadén, aunque seis obreros fueron detenidos de manera preventiva. Otra huelga en 1935 tuvo más seguimiento y además algunos piquetes impidieron la entrada de los operarios que querían trabajar al establecimiento minero. Pasquines de la Federación Anarquista Ibérica, la temible FAI, aparecieron en el pueblo y en la mina, instando a una huelga general indefinida y a la insurrección armada. El Consejo se vio finalmente desbordado por los acontecimientos y aceptó que la Escuela de Hijos de Obreros se transformara en una escuela nacional con nueve secciones, sometidas todas ellas a la inspección técnica del Estado. El Consejo se limitó desde entonces a abonar el salario de los maestros y

[68] AHMA, ACA, 5 de abril de 1933, 4-13.

[69] AHMA, ACA, 25 de abril de 1934, 5-12.

los gastos de materiales y mantenimiento, así como a establecer las gratificaciones que estimaba oportunas.[70]

Los resultados electorales de las elecciones generales a Cortes de 16 de febrero de 1936 dieron el triunfo al Frente Popular, que trató de impulsar de nuevo la construcción de escuelas y la enseñanza media y universitaria, prestando especial atención a la juventud obrera. Eran tiempos convulsos y la inestabilidad política y la crisis económica frenaron la reforma educativa que la República había implantado con tanto empuje en el primer bienio.[71] En Almadén, el Frente Popular se hizo con el control del establecimiento minero, exigiendo entre otros asuntos la destitución del director y maestros avemarianos de la Escuela. El 21 de febrero, don Escolástico dirigió una carta al Consejo en la que ponía en su conocimiento:

> [...] que el 20 del actual, sobre las once y cuarto de la mañana, una gran muchedumbre invadió las escaleras y pasillos de la Escuela, llegando hasta la clase del que suscribe. Apostados en la puerta de ella y contenidos por el obrero de talleres, Brígido Herreros, lanzaron toda clase de insultos contra mi persona y mi honorabilidad. Momentos después irrumpían en el salón, ante el pavor de los pequeñuelos, lanzando gritos y vivas a la revolución, a la vez que proferían sin cesar toda clase de insultos [...].[72]

En la sesión del Consejo de Administración, celebrada el 6 de junio de dicho año, se debatió la destitución del director y de los maestros avemarianos de la Escuela llevada a cabo por el Frente Popular.[73] El Consejo ratificó su destitución, haciendo constar en el acta que el despido no afectaba en nada a su moralidad, honradez y competencia profesional. Además, aprobó que fueran indemnizados de acuerdo con lo estipulado en los contratos y que dos de ellos fueran nombrados empleados particulares del establecimiento minero como escribientes de última categoría. Los maestros manjonianos de la Escuela de Hijos de Obreros padecieron una nueva depuración al finalizar la guerra civil, aunque en

[70] AHMA, ACA, 1 de marzo de 1935, 10-12.

[71] Asensio, *La enseñanza primaria...*, 35.

[72] AHMA, ACA, 24 de febrero de 1936, 1-3.

[73] AHN, FC-MA, legajo 2764, caja 1, 6 de junio de 1936.

este proceso todos resultaron absueltos. El de Almadén no fue un caso único, ya que la mayoría de los maestros de Ciudad Real y otras provincias sufrieron una doble depuración, «… primero la frente-populista en plena guerra civil y tras finalizar esta, la depuración franquista… si bien el desconcierto de la guerra y la falta de una organización más precisa provocaron que las repercusiones de la depuración frente-populista fueran menores que las que luego iba a suponer la depuración franquista››.[74] El director del establecimiento minero, los ingenieros del mismo y varios mandos intermedios, además del jefe de los Servicios Médicos, fueron también destituidos y desterrados de Almadén por el Frente Popular y el Consejo se limitó a acatar los ceses propuestos.[75]

Durante la guerra civil, la educación se convirtió en caldo de cultivo de la propaganda del régimen republicano, pero la enseñanza sufrió el lógico impacto de la dinámica bélica y de la política practicada en este periodo.[76] La política de creación de escuelas durante la guerra se aceleró pero resulta difícil saber, cuantas se establecieron de manera provisional y cuantas de modo definitivo.[77] Almadén permaneció en zona republicana durante toda la contienda. La línea del frente quedó establecida a unos 65 kilómetros al sur de Almadén, de modo que todo el norte de la provincia de Córdoba permaneció en manos de la República. En los tres años que duró la guerra, Almadén fue considerado un símbolo de la resistencia republicana, pues abasteció a la misma de divisas extranjeras con la venta de mercurio. Su cotización internacional ascendió en esos años, ya que las grandes potencias mundiales se aprovisionaron de él ante la inminencia de un gran conflicto internacional. Por ello, las tropas de Franco intentaron conquistar Almadén en dos ocasiones a lo largo de la guerra, años 1937 y 1938, pero no lo consiguieron. El mercurio de Almadén ocupó un lugar preferente en la Exposición Internacional de París de 1937, «… pues precisa que se ensalce con todo el interés que merece y se le cuide con todo el empeño que nuestro

---

[74] Sara Ramos Zamora, *La depuración del magisterio de primera enseñanza en Castilla-La Mancha (1936-1945)* (Madrid: Universidad Complutense, 2004), 1239.

[75] AHMA, ACA, 24 de febrero de 1936, 3-12.

[76] Asensio, *La enseñanza primaria...*, 38.

[77] Asensio, *La enseñanza primaria...*, 38.

comercio mundial requiere y necesita».[78] Minas de Almadén fue declarada industria de guerra y a pesar de las enormes dificultades de suministros y transportes, consiguió mantener la producción de mercurio durante los tres años que duró la contienda.

La Escuela de Hijos de Obreros trató en ese periodo de continuar la enseñanza de los niños de Almadén e incluso procedió a organizar la de adultos. Maestros nacionales sustituyeron a los del Ave María expulsados y la maestra Amanda Jerez Martínez fue nombrada directora.[79] En junio de 1937, con ocasión de la visita del inspector de Primera Enseñanza, se decidió la supresión de las vacaciones estivales, «debiendo marchar las escuelas al compás de intensificación del trabajo que se impone en estos momentos ante las necesidades de la guerra».[80] En cuanto a las clases de adultos, se propuso que asistieran todas las personas mayores de catorce años de ambos sexos, que las clases fueran todos los días laborables de las diecisiete a las diecinueve horas y que los maestros que las impartieran concediesen voluntariamente la gratificación que les correspondiera a favor de los huérfanos de los mineros asturianos y otras víctimas de la revolución de octubre de 1934.[81]

Las dificultades aumentaron con el transcurso de 1937 y Almadén se convirtió en un refugio para los heridos y enfermos del frente, así como para sus familiares. En la Escuela de Hijos de Obreros se alojó temporalmente el batallón Jaén y se propuso la instalación de un hospital de sangre con capacidad para trescientas camas, lo que al final no se llevó a cabo.[82] A lo largo de dicho año, la situación continuó empeorando[83] y el Consejo hubo de ayudar a los vecinos de Almadén e incluso al Ejército de la República destinado en el frente de Extremadura. A principios de enero de 1938 se tuvo que poner a disposición de los comedores de

[78] AHMA, *Mercurio Español de Almadén*, Folleto de Minas de Almadén para la Exposición Internacional de París, 1937.

[79] AHMA, ACA, 22 de febrero de 1937, 2.

[80] AHN, FC-MA, legajo 3049, caja 3.

[81] AHN, FC-MA, legajo 3049, caja3.

[82] AHMA, ACA, 16 de octubre de 1937, 11.

[83] Tal vez por ello, la directora Amanda Jerez solicitó un permiso sin sueldo y se incorporó al frente de guerra como miliciana de la cultura (AHN, FC-MA, legajo 3051, caja 3). En enero de 1938, el Consejo ordenó su cese definitivo (AHN, FC-MA, legajo 3049, caja 3).

asistencia social los artículos del economato minero[84] y en octubre de dicho año se hubo de ayudar económicamente al Ayuntamiento ante el aumento considerable de los forasteros que llegaban a Almadén en busca de refugio.[85] En diciembre de 1938 fue el propio director del establecimiento minero, quien sin autorización del Consejo, expidió un libramiento de mil pesetas para contribuir a la campaña de invierno del Ejército de Extremadura.[86]

Aunque el alumnado infantil de la Escuela aumentó en los primeros meses de la guerra, comenzó a disminuir con el paso del tiempo, seguramente debido a que los niños se vieron obligados a realizar otras tareas para ayudar a su familia en aquellos difíciles años. Así es cómo un alumno, Tomás Avilero, recuerda aquellos años de guerra:

> [...] en cuanto al colegio no hubo interrupción alguna, lo que sí hubo fue escasez de algunos artículos de primera necesidad que no abundaban mucho en esta zona; a mediados de la guerra tuvieron que racionarlos debido a que aumentó mucho el número de habitantes de Almadén, a consecuencia de las tropas destacadas y de los evacuados procedentes de Extremadura y Andalucía.[87]

Tabla 1. Evolución del alumnado durante la guerra civil

Fecha	Alumnos	Asistencia
Septiembre 1936	601	90%
Marzo 1937	672	81%
Julio 1937	529	60%
Enero 1938	427	54%
Julio 1938	422	33%

Elaboración propia. Fuente: AHMA, ACA.

[84] AHMA, ACA, 10 de enero de 1938, 3.

[85] AHMA, ACA, 7 de octubre de 1938, 3.

[86] AHMA, ACA, 10 de diciembre de 1938, 1.

[87] Gallego-Preciados, *Colegio Hijos de Obreros de Almadén…*, 101.

LA ESCUELA DE 1939 A 1959

Cuando a finales de marzo de 1939 las tropas de Franco tomaron Almadén, los mandos militares se dirigieron urgentemente al almacén de mercurio porque temían que el ejército republicano hubiera destruido a propósito las reservas de dicho metal, pero no sucedió así y Almadén pudo continuar su venta internacional a través del Cártel Mercurio Europeo, cuyo acuerdo se había roto durante la guerra civil española. En 1939, la España de Franco y la Italia de Mussolini impulsaron la venta de mercurio, sobre todo a Alemania y Japón, pues se avecinaba la Segunda Guerra Mundial y el mercurio era un metal estratégico, así que su cotización internacional creció rápidamente.[88]

En mayo de 1939 ya se había nombrado un nuevo Consejo de Administración de Minas de Almadén y Arrayanes, a cuyo frente estaba Jesús Marañón, abogado del Estado. En vista de la favorable situación del mercurio en el mercado internacional, se utilizaron todos los medios posibles para incrementar la producción. Como muchos mineros habían sido represaliados, el Consejo no dudó en solicitar reclusos mineros al Patronato Central para la Redención de Penas por el Trabajo, organismo del Ministerio de Justicia encargado de distribuir a los presos políticos, que no a los comunes, por obras públicas, minas, industrias y talleres según sus conocimientos y habilidades[89]. A pesar de todas las dificultades de materiales y suministros en el establecimiento minero, el mercurio fue un negocio muy rentable en los primeros años de la posguerra, de modo que los ingresos de Minas de Almadén al Tesoro Público crecieron año tras año.[90]

Tras la guerra civil, el mundo educativo también sufrió un profundo cambio y los presupuestos anuales fueron tan escasos que un tercio de los niños permaneció sin escolarizar. La educación primaria quedó en manos de la Iglesia católica y los niños y niñas, separados por sexo, no

[88] El precio del frasco, unidad de comercialización del mercurio y realizado en hierro, con una capacidad de 2,5 litros y 34,5 kilogramos, había ascendido de 95 dólares USA a comienzos de 1938 hasta 165 en septiembre del mismo año.

[89] Ángel Hernández Sobrino y Javier Vinagre Moreno, *Los reclusos mineros de Almadén, 1940-1944* (Ciudad Real: Fundación Almadén-Francisco Javier de Villegas, 2012), 8-20.

[90] Además, el mercurio se vendía en dólares, lo que suponía un ingreso de divisas para la depauperada Hacienda Pública española.

solo aprendieron la rígida moral católica sino también la formación del espíritu nacional. En primer lugar, se les enseñaría el conocimiento de Dios y la religión, pero también se darían lecciones diarias del Movimiento, su génesis e historia, exaltándose las figuras de los llamados mártires de la Cruzada, como los que combatieron en el Alcázar de Toledo, Oviedo o Teruel.[91] Además, se prohibió enseñar en otra lengua que no fuera el castellano y crucifijos y retratos de Franco y José Antonio adornaban todas las aulas:

> El oprobio de una escuela laica ha terminado, para formar españoles hondos creyentes y patriotas austeros [...]. La Escuela tiene que recoger el ambiente heroico de las juventudes guiadas por el Caudillo a la victoria y la cooperación de figuras insignes como la de José Antonio, genial alentador de la juventud española en horas de desconcierto.[92]

Europa dejó de ser un modelo pedagógico y se rechazó de manera categórica cualquier idea que viniera del exterior. En la Ley de Reforma de la Enseñanza Media de 20 de septiembre de 1938 se alentaba textualmente a «… la revalorización de lo español y, en definitiva, a la extirpación del pesimismo anti-hispánico y extranjerizante, hijo de la odiosa y mendaz leyenda negra». Se trataba en resumen de eliminar cuanto antes las reformas educativas de la República y regresar a la escuela católica tradicional. Así lo afirmaba Romualdo de Toledo, director general de Enseñanza Primaria, en Burgos, año 1939: «Vuelve la tradición, quiere decirse que vuelve la escuela española de nuestros siglos mejores, asentada en la Parroquia y la familia, y adornada con las virtudes nacionales de disciplina, jerarquía, misión y hermandad…».[93]

La represión llevada a cabo contra los maestros republicanos fue muy dura, pues las autoridades franquistas consideraron a estos docentes como elementos sumamente peligrosos, ya que les acusaba de haber

---

[91] La manipulación ideológica fue tan burda que se llegó a comparar a Franco con Viriato, pues si este había sido capaz de derrotar a la todopoderosa Roma, Franco había vencido al comunismo.

[92] J. Iniesta, «Circular dirigida a los maestros de la provincia de Barcelona por el inspector en jefe de la enseñanza primaria», 6 de junio de 1939, en *Historia de España, vol. IX. La dictadura de Franco,* ed. Borja de Riquer Permanyer (Barcelona: Crítica/Marcial Pons, 2013), 851-852.

[93] Alfonso Iniesta Corredor, *Garra marxista en la infancia* (Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez, 1939), 11.

inoculado en niños y niñas los ideales de la República. Se estima que 50.000 maestros nacionales fueron destituidos en toda España, a pesar de que la mayoría de ellos no estaba afiliada a partidos republicanos ni tampoco era afín a partidos de izquierda.[94] En ciertos casos todavía fue peor, pues las sentencias de los tribunales militares condenaron a algunos a pena de muerte o largas penas de prisión. Condenas de doce años fueron frecuentes, como es el caso de un maestro de Ciudad Real, quien «… antes del Glorioso Movimiento Nacional pertenecía al Partido Radical y después se hizo comunista».[95] Sentenciado a doce años por rebelión, durante su condena en la prisión de Ciudad Real fue lector de patio y auxiliar de biblioteca.[96] A finales de 1940 había disponibles para el desempeño de puestos similares al citado 1.357 maestros en el fichero fisio-técnico del Patronato Central para la Redención de Penas por el Trabajo.[97]

Por otra parte, el nuevo aparato escolar instauró de nuevo y sin pérdida de tiempo la religión en todas las escuelas, a la que se añadió el amor a la patria, de modo que religión y educación patriótica se complementaban. Comenzó entonces además un proceso de depuración de las bases sociales republicanas y de su política educativa, a la vez que se legitimaba el golpe de estado y la dictadura de Franco. Los docentes, como transmisores de aquella memoria escolar de la República, fueron reducidos al silencio y al olvido.[98] Se calcula que una cuarta parte de los docentes de primera enseñanza fueron sancionados en el conjunto de España y en Castilla-La Mancha sucedió algo similar, «… pudiendo confirmar que el sector más castigado en todas las partes investigadas fue el de maestros, siendo también el colectivo en el que recayeron las sanciones más duras››.[99]

---

[94] Ramón Navarro Saladrinas, «El franquismo, la escuela y el maestro (1936-1975)», *Historia de la Educación* 8 (1989): 167-180. http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0212-0267/article/viewFile/6832/6818

[95] Archivo Histórico Provincial de Ciudad Real (AHPCR), expedientes de reclusos (1939-1952), caja 118, nº 405966.

[96] Idem.

[97] Patronato Central para la Redención de las Penas del Trabajo, *El primer año de la Obra de Redención de Penas. Memoria 1939-1940,* Madrid, 1 de enero de 1941, 40.

[98] Juan Manuel Fernández Soria, «Desmemoria de la educación republicana en el franquismo», en *Entre el olvido y la memoria. Educación, mitos y realidades,* ed. Teresa González Pérez (Valencia: Tirant Humanidades, 2018), 101.

[99] Ramos, *La depuración del magisterio de primera enseñanza…*, 1245-1246.

También en Almadén se dieron prisa en desmemoriar la educación republicana y se procedió a la depuración de quince maestros, seis de los cuales eran de la Escuela de Hijos de Obreros. A principios de abril de 1939, don Escolástico ya había sido repuesto en su cargo de director por el Consejo de Administración y readmitidos el resto de maestros manjonianos.[100] Como no había suficientes docentes, el Consejo contrató a dos maestros y una maestra nacionales, quienes habían mostrado adhesión o simpatía por el llamado Movimiento Nacional.[101] Mientras, el director de la Escuela dio cuenta al Consejo de cómo pensaba recuperar el espíritu nacional y reorganizar la enseñanza «… para combatir el estrago producido por los rojos».[102]

En principio se pensó en ampliar el número de clases hasta diez para un cupo de 600 alumnos, si bien en septiembre de 1939 había 704 alumnos matriculados, así que hubo de buscarse un local adecuado en Almadén para dar clases a un centenar.[103] En el día de reinauguración de las escuelas «… se celebró el acto solemne de izarse la Bandera Nacional en el edificio de las minas y colocarse el Crucifijo en los locales y clases de los alumnos».[104] En tan brillante acto solo hubo una objeción y es que «…no se apreció la presencia de obreros del Establecimiento, retraimiento doloroso ya que se trataba de inaugurar también la obra cultural que realiza el Consejo en beneficio de sus hijos».[105]

El cura párroco de Almadén elevó sus quejas al Consejo de Administración, pero no debió quedar satisfecho con su actitud, por lo que

---

[100] Hay que tener en cuenta que los maestros no fueron los únicos represaliados en Almadén al término de la guerra civil. Si durante la etapa del Frente Popular, el director, los ingenieros y otros mandos de la mina fueron expulsados del establecimiento minero, al comienzo de la posguerra 1.339 obreros fueron expedientados y sancionados bajo la acusación de haber cometido faltas más o menos graves. Hernández Sobrino, *Los mineros del azogue,* 447.

[101] Se calcula que en 1940 había en la provincia de Ciudad Real 500 maestros (uno por cada 200 niños) y que se necesitaban 500 más.

[102] AHMA, ACA, 7 de junio de 1939, 10-13. Era tal el ímpetu de D. Escolástico que pronunció una serie de conferencias patrióticas, que el mismo Consejo reconoció que habían resultado un éxito de público.

[103] Según el INE, Almadén tenía 12.988 habitantes en 1940.

[104] AHMA, ACA, 14 de junio de 1939, 11-13.

[105] AHMA, ACA, 14 de junio de 1939, 11-13.

se dirigió después al Ministerio de Justicia para denunciar que «… hay muchas viudas pensionistas que hacen vida marital con obreros de las minas y muchos niños sin bautizar».[106] Poco después, el vicario general de la sede vacante del Priorato de las Órdenes Militares escribió al subsecretario del Ministerio de Gobernación para informarle de la apatía e indiferencia religiosa de la masa obrera de Almadén, y es que mientras que a los niños se les proporcionaba en la Escuela una enseñanza religiosa y patriótica, recibiendo a diario lecciones de Religión y del Movimiento Nacional, sus padres mostraban escaso fervor.

El Consejo de Administración se involucró en que «… aquella desvariada población obrera volviera al seno de la Iglesia…» y organizó de acuerdo con la Parroquia una misión en 1943.[107] En ella intervinieron los padres jesuitas Marina y Valle, consiguiendo que más de 2.000 personas concurrieran a la misma. Ante tal éxito, un año después se celebró una nueva misión dirigida por cuatro sacerdotes del Sagrado Corazón de María. Otra vez hubo una gran asistencia y como acto final el obispo prior de las Órdenes Militares celebró una misa de campaña en el recinto del establecimiento minero. A las misiones cuaresmales se unieron otras manifestaciones de religiosidad popular, como cofradías, hermandades, procesiones, peregrinaciones y romerías, grupos de adoración eucarística y de culto mariano, toda una ofensiva social católica contra el laicismo auspiciado por la República.

Como había muchos niños todavía sin escolarizar, ya en 1939 el Ministerio de Educación Nacional decidió aumentar el número de maestros de la Escuela hasta doce, contratando seis de ellos a su cargo a principios de 1940.[108] Ante las estrecheces económicas de las familias almadenenses, el Consejo decidió poner en marcha de nuevo, pues ya habían funcionado durante la República, el ropero y la cantina escolares, y también recuperar la concesión de becas.[109] El ropero escolar tenía

[106] AHMA, ACA, 20 de septiembre de 1939, 22-23.

[107] AHMA, ACA, 22 de marzo de 1943, 10-11.

[108] AHMA, ACA, 21 de febrero de 1940, 29.

[109] Los mineros de Almadén siempre han tenido un salario menor que los de otras minas metálicas o de carbón, pues el vapor de mercurio existente en las labores subterráneas les provocaba

como misión «…proveer a los niños de las más indispensables prendas de abrigo, ya que hay muchos que por estar sus padres sancionados, otros encarcelados, y no pocos por ser hijos de viuda o huérfanos carecen de calzado y de ropas».[110] Mientras, la cantina escolar daba una comida caliente diaria a los niños pobres, «… ya que con ello se favorece grandemente a una gran parte de la población escolar, cuyas familias se encuentran harto necesitadas».[111]



Imagen 3. Primeras comuniones hacia 1943. AHN, FC-MA, Fondo fotográfico, n.º 88.

En julio de 1940 se empezó a confeccionar un nuevo reglamento para la Escuela, por el que volvía a ser un centro de enseñanza conforme con

hidrargirismo (azogamiento), lo que no les permitía trabajar a diario. Desde 1865 en que fue aprobada una nueva reglamentación laboral, los mineros solo daban ocho jornales al mes de seis horas cada uno. Como casi todos los mineros tenían obligaciones familiares, se veían en la necesidad de tener otra actividad que complementara sus ingresos económicos.

[110] AHMA, ACA, 28 de septiembre de 1939, 17.

[111] AHMA, ACA, 28 de septiembre de 1939, 17.

el sistema pedagógico manjoniano. La Escuela seguía dependiendo del Consejo de Administración de las minas y, por tanto, era una institución docente particular, si bien se hallaba sometida también a la Dirección General de Primera Enseñanza en relación con el nombramiento y cese del personal docente, así como a la jurisdicción gubernativa y disciplinaria de los funcionarios del ministerio de Educación Nacional. Por tanto, la nómina de los seis maestros y seis maestras era abonada por dicho Ministerio, si bien el Consejo de Administración les otorgaba diversas gratificaciones, con lo que casi duplicaban su salario.[112] Y es que el Consejo no solo trataba de que los hijos de los mineros tuvieran educación primaria, sino que tal y como afirmaba su presidente dos meses después del término de la guerra civil, «... que el generoso Estado español llegue a contar en Almadén con servidores absolutamente adictos...».[113]

Para el buen régimen de la Escuela se constituyó el Patronato Social, integrado por el director técnico de la mina, quien actuaba como presidente, el interventor contador del establecimiento minero, el médico jefe de los Servicios Sanitarios de dicho establecimiento, el director de la Escuela, el capellán de los mineros y uno de los maestros, quien actuaría como secretario. Su misión más importante era promover ante el Consejo las medidas adecuadas para la mejor educación e instrucción de los alumnos y resolver los problemas e incidencias del día a día de la Escuela. En ella se cursaban todas las asignaturas establecidas en las escuelas de primera enseñanza, pero siguiendo las directrices que se practicaban en las escuelas manjonianas: la intuición, la experimentación, los gráficos didácticos, los trabajos manuales y la conversación, obligando al alumno a que participara de un modo activo en la enseñanza.[114]

La Escuela de Hijos de Obreros de Almadén retomaba así el ideario educativo del padre Andrés Manjón después del período republicano y de la guerra civil. De acuerdo con el pensamiento del activismo pedagógico, en Almadén llevaban a los alumnos a visitar los centros de trabajo

[112] El salario de un maestro era de 3.000 pesetas anuales, pero el Consejo les otorgaba otras 2.500 pesetas más al año, de las cuales 750 eran para vivienda y 1.750 por las clases complementarias que daban (enseñanzas del hogar y corte y confección para las niñas y oficios manuales para los niños).

[113] AHMA, ACA, 28 de mayo de 1939, 12.

[114] AHMA, ACA, 9 de agosto de 1940.

del establecimiento minero, así como también a excursiones campestres «… que fomenten el espíritu de camaradería y el amor a la Naturaleza».[115] Por otra parte, «... será obligatoria la enseñanza de cánticos religiosos y patrióticos, y de canciones regionales. Con todo cuidado y atención se atenderá a la formación religiosa y a la práctica de los deberes y devociones de nuestra Santa Religión Católica».[116]



Imagen 4. Centuria de flechas de la Falange, año 1941. Fuente: mipuebloalmaden.blogspot.com

Así pues, a las prácticas religiosas diarias, como el rezo del Ave María y del Rosario, se unió toda la parafernalia nacional-católica.[117] Todas las mañanas en el patio de la escuela y antes de entrar en clase niños y niñas formaban en filas, se izaba la bandera nacional y se cantaba el *Cara al Sol* con brazo y mano derechos extendidos. No obstante estas prácticas marciales, la Falange fue quedando poco a poco marginada del proyecto

[115] AHMA, ACA, 9 de agosto de 1940.

[116] AHMA, ACA, 9 de agosto de 1940.

[117] En diciembre de 1940 se creó el Frente de Juventudes, al que debían pertenecer obligatoriamente los estudiantes que tuvieran entre ocho y dieciocho años.

educativo del régimen franquista, tal y como denunciaba Miguel Primo de Rivera en su carta de dimisión como gobernador civil de Madrid: «El Frente de Juventudes…hace de nuestra esperanzada juventud…un numeroso y perplejo conjunto de muchachos que, de seguir así, llegará el día en que duden si nuestra Cruzada fue algo más que una matanza entre españoles…».[118]

El 30 de marzo de 1940, Teodoro Babiano, uno de los alumnos de la Escuela, reflejaba en su cuaderno de deberes el binomio de religión y espíritu nacional que le imbuía a diario su maestro:

> Han terminado las vacaciones de Semana Santa y fiesta del Aniversario de nuestra liberación. La Semana Santa ha sido, quizá, una de las mejores de nuestro pueblo, dado el fervor religioso y la asistencia tan enorme a las procesiones, siendo la última, el Santo Entierro, una verdadera manifestación de fe religiosa. Las fiestas del Aniversario de la Liberación dieron comienzo el día 27 por la tarde con un simulacro de la toma del pueblo por las fuerzas de guarnición, continuando con una gran manifestación popular hasta la parroquia donde entonaron un Tedeum en acción de gracias [...].[119]

Luis Babiano, primo del anterior, tiene un buen recuerdo de aquella escuela y de sus maestros, a pesar de que:

> [...] en invierno hacía mucho frío en el aula porque no había calefacción ni estufa de ningún tipo [...], en cada una éramos unos 50 niños y allí aprendí que España era *Una, Grande y Libre*, todos los días cantábamos el *Cara al sol* antes de entrar en clase y cuando desfilábamos por alguna festividad, aquel otro himno que decía *Prietas las filas, recias, marciales, nuestras escuadras van* [...], pero más que la política era la religión la que impregnaba todo, el saludo permanente del *Ave María* repetido hasta la saciedad y el Rosario diario [...].[120]

---

[118] Damián Alberto González Madrid, «Educación y dictadura franquista. Los años cuarenta», en *La educación en Castilla-La Mancha en el siglo XX*, dir. María del Mar del Pozo (Ciudad Real: Biblioteca Añil, 2007), 8. https://previa.uclm.es/AB/humanidades/seft/pdf/textos/damian/educacion.pdf.

[119] Gallego-Preciados, *Colegio Hijos de Obreros de Almadén…*, 89.

[120] Comunicación personal de Luis Babiano, alumno de Hijos de Obreros desde 1942 hasta 1950.

En octubre de 1940, el Consejo creó la llamada Escuela de Aprendizaje en la Industria, en la que, como clases complementarias, los niños de más de diez años recibían instrucción en alguna de estas especialidades: mecánica, carpintería, guarnicionería, imprenta, dibujo, encuadernación, marquetería… Estas prácticas se realizaban por la tarde, a veces en la propia escuela y otras en los pequeños talleres del pueblo.[121] En marzo de 1942, la citada Escuela de Aprendizaje en la Industria pasó a llamarse Escuela de Artesanía, «… uno de los postulados del Nacional-Sindicalismo, plasmando las orientaciones marcadas por el Nuevo Estado en su Fuero del Trabajo».[122] Los alumnos más aventajados tenían como premio el poder hacer prácticas posteriores en los talleres del establecimiento minero, «… con la doble finalidad de ir seleccionando y formando entre los alumnos de nuestra Escuela unos buenos artesanos y así tener en ellos plantel para escoger los operarios que precisen las distintas especialidades de nuestro Establecimiento minero».[123] Se conseguía así el cumplimiento de uno de los principios de la pedagogía manjoniana, que procuraba que cuando los niños dejasen la escuela, tuvieran una ocupación en la sociedad y fueran «... obreros callados y laboriosos».[124]

Las niñas, convenientemente separadas de los niños en otras aulas, recibían una educación que en parte era diferente, con la finalidad de saber ejercer bien en el futuro su papel de esposas y madres. Su educación se dirigía a convertirlas en buenas amas de casa, instruyéndolas en conocimientos de economía doméstica, labores del hogar, cocina y costura. En sus talleres, las niñas aprendían corte y confección, tejían alfombras e hilaban manteles. Sus bellas labores adornaban la iglesia de San Juan, que era la capilla de los mineros desde hacía tres siglos, y el chalé del Consejo de Administración en Almadén. Los mejores trabajos eran expuestos al final de cada curso y el beneficio de la venta de los mismos se destinaba a la cantina escolar, la cual había pasado de tener cincuenta y cuatro comensales en el curso 1941-1942 a sesenta en el 1943-1944.[125]

---

121 AHMA, ACA, 23 de octubre de 1940, 43-46.

122 AHMA, ACA, 11 de marzo de 1942, 6-7.

123 AHMA, ACA, 17 de marzo de 1942, 12-16.

124 AHMA, ACA, 4 de febrero de 1944.

125 AHMA, ACA, 14 de junio de 1944, 32-33.



Imagen 5. Exposición de trabajos manuales *Fuente*: AHN, FC-MA, Fondo fotográfico, n.º 100

Como la Escuela de Hijos de Obreros no era suficiente para escolarizar a todos los niños de Almadén, se crearon otras adscritas a ella, cuyos alumnos aventajados tenían derecho a asistir a las clases de artesanía. A los más de 600 niños y niñas que asistían a la Escuela de Hijos de Obreros en noviembre de 1942, había que sumarles otros 266 que estudiaban en las Escuelas Nacionales. Además, en dicho año se creó una sección de párvulos,[126] con lo que el presupuesto anual del Consejo para la Escuela alcanzó las 200.000 pesetas. Aun así, en diciembre de 1943 seguía habiendo 200 hijos de mineros sin escolarizar, pues la Escuela Hijos de Obreros no tenía capacidad suficiente, por lo que el Consejo intentó que asistieran a las Escuelas Nacionales a cambio de otorgar a estas una subvención.[127]

[126] Orden Ministerial de 8 de octubre de 1942 (BOE del 20 de octubre). En dicho curso escolar había 16 maestros (3 provisionales) y 6 secciones de niños, 6 de niñas y la de párvulos.

[127] AHMA, ACA, 10 de diciembre de 1943, 33-34.

De nuevo y como venía sucediendo desde tiempo atrás, la infancia tuvo que ayudar en los años de posguerra a la economía familiar para no pasar hambre, así que algunos padres preferían que sus hijos trabajasen a que asistieran a la escuela. El Consejo era consciente de la situación y repartió en diciembre de 1943 ropas a los niños (zapatos, jersey y pantalón) y a las niñas (zapatos, ropa interior y falda o delantal), y «… aun así, algunos niños iban descalzos…, el modo de proporcionarles por lo menos un par de zapatillas…».[128] En 1945, España solo invertía el 5% en educación, mientras que en Inglaterra suponía el 20%, y todavía en 1950, el 45,7% de la infancia española permanecía sin escolarizar.[129]

La pedagogía manjoniana consideraba a La Naturaleza como un reflejo de Dios y fomentó la enseñanza al aire libre, donde se aprendía jugando y trabajando. Decía el padre Manjón que «… había que cultivar cuantos gérmenes de perfección física y espiritual ha puesto Dios en el hombre…»,[130] así que la Escuela de Hijos de Obreros, fiel reflejo de los principios pedagógicos manjonianos, creó la colonia escolar en mayo de 1941 y la repitió en años sucesivos. En un principio, el director de la Escuela propuso al Consejo que la colonia escolar se realizara en una playa del Atlántico, pero el presupuesto era muy elevado y el proyecto fue desestimado.[131] A cambio, se instaló en la huerta del Vivero, una zona con abundantes árboles y agua de la Dehesa de Castilseras.[132] En 1941 asistieron a la colonia 70 niños, elegidos entre los más necesitados, cuya estancia costó al Consejo 6.000 pesetas. En 1942 ya se había organizado en la colonia infantil «… una buena huerta, cuyos productos se han consumido en la cantina escolar y en el hospital minero».[133]

---

[128] AHMA, ACA, 10 de diciembre de 1943, 33.

[129] Ramón Navarro Saladrinas, *La enseñanza primaria durante el franquismo (1936-1975)* (Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, 1990), 118 y 175.

[130] Manjón, *Discurso leído en la solemne apertura del Curso Académico...*, 5.

[131] AHMA, ACA, 23 de mayo de 1941, 7.

[132] La dehesa de Castilseras es una finca situada en el término municipal de Almadén en su mayor parte y de más 8.500 hectáreas de extensión. Consignada a la mina desde el medievo, cuando la propietaria del yacimiento de azogue era la Orden de Calatrava, en 1778 el papa Pío VI aceptó su incorporación a la Corona de España, la que a su vez la cedió a los mineros de Almadén para que se sanearan y recuperaran la salud perdida en los trabajos de la mina.

[133] AHMA, ACA, 24 de marzo de 1942, 18-19.

En mayo de 1943, un centenar de niños disfrutaron de la colonia escolar. De su estancia hizo el periodista almadenense Luis Cavanillas Ávila la siguiente reseña:

> A primera hora es izada la bandera nacional a toque de clarín, en medio de la espesura de jara y tomillo de la sierra de Cordoneros. Acto seguido los niños, después de unos ejercicios gimnásticos, desayunan y se trasladan a la sombra de los pinos, robles y otros árboles del vivero para allí recibir bajo un régimen pedagógico especial las diferentes enseñanzas escolares. Después de la comida y siesta se reanudan nuevamente las clases. Terminadas estas y en alegre camaradería entre cánticos e himnos patrióticos, después del rezo del Santo Rosario, vuelven al campamento, arrían bandera y la paz del reposo les conforta para que con el nuevo día puedan emprender su cotidiana tarea.[134]

En 1944, Alemania y Japón tenían perdida la guerra y la cotización internacional del mercurio se desplomó, al igual que la del wolframio y otros metales. Los reclusos mineros, enviados a la mina de Almadén por el Patronato para la Redención de Penas por el Trabajo, marcharon a otros destinos, mientras el presidente del Consejo de Administración advertía:

> Nos hemos de enfrentar a una época de grandes sacrificios, que nos ha de resultar aún más dura después de la gran prosperidad que hemos vivido en estos últimos cuatro años [...]. El Estado Español, siempre paternal y en Almadén paternalísimo, ha de procurar reducir al mínimo los sacrificios que tenga que sufrir nuestra población obrera [...].[135]

A pesar de la crisis, en mayo de 1944 también hubo colonia escolar en Castilseras. La gran prosperidad de la que hablaba el presidente del Consejo no había alcanzado a toda la población, pues a los niños más necesitados de la colonia «…ha habido que proveerles de la ropa más indispensable porque estaban francamente harapientos, importando

---

[134] Luis Cavanillas Ávila, «La Colonia Escolar de los Hijos de Obreros de Almadén», *Diario Lanza* (Ciudad Real), 21 de mayo de 1943, 4.

[135] Hernández, *Los reclusos mineros de Almadén…*, 49-50.

1.000 pesetas las alpargatas y vestidos y aun algunas sábanas».[136] A mediados de la década de 1940, se creó también una colonia escolar en las instalaciones de la Escuela de Magisterio de Soria, donde los 30 niños y niñas más necesitados, en su mayoría huérfanos de mineros, disfrutaban de unos días de vacaciones. Esta colonia de altura continuaba existiendo diez años después, pues se trataba, al parecer, de un tratamiento preventivo de la tuberculosis, enfermedad siempre presente en los tiempos de hambre.[137]

En 1945 se estableció la Ley de Instrucción Primaria, que incidía en que la educación infantil debía tener un carácter confesional, patriótico, social, intelectual, físico y profesional. Tal y como dijo el ministro Ibáñez Martín en el discurso de presentación de dicha ley en las Cortes, la educación primaria se ponía al servicio de la religión y de la patria, con lo que entregaba las escuelas al control de la Iglesia católica. Esta revalidó así su posición dominante en la enseñanza, la cual se ajustaría «… a los principios del dogma y la moral católica, y a las disposiciones del derecho canónico vigente».[138] La instrucción primaria se declaraba obligatoria y gratuita, con separación de sexos y comprendía desde los seis hasta los doce años, estableciéndose dos ciclos de enseñanza. En la escuela se prohibió cualquier lengua que no fuera el castellano y existía la obligación de que todas las aulas estuvieran presididas por un crucifijo y los retratos de Franco y José Antonio.[139] Esta ley, junto a la depuración masiva de maestros llevada a cabo con anterioridad, sirvió para desmontar los aspectos de la reforma educativa de la República: coeducación, laicidad y pedagogía avanzada.[140]

No obstante, la política escolar del franquismo no invirtió partida alguna en nuevas escuelas hasta 1945 y a partir de entonces las

---

136 AHMA, ACA, 3 de mayo de 1944, 5-6.

137 Anónimo, «Clausura del curso en las Escuelas de Hijos de Obreros de Almadén. Colonia escolar», *Diario Lanza* (Ciudad Real), 13 de julio de 1949, 6.

138 González, «Educación y dictadura franquista…», 1-2.

139 En la prisión de Alcalá de Henares hubo un taller de carpintería, donde los reclusos fabricaron decenas de miles de crucifijos a cambio de redimir penas por el trabajo.

140 Borja de Riquer Permanyer, *Historia de España, vol. IX. La dictadura de Franco* (Barcelona: Crítica/Marcial Pons, 2013), 319.

inversiones se hicieron con cuentagotas, gastos mucho menores que los realizados durante la Republica. Igual pasó con los maestros, como lo demuestra que ganaban menos comparativamente en 1941 que en 1913 (879 pesetas frente a 1.000), por lo que en la posguerra continuaba siendo válida la frase de «pasar más hambre que un maestro de escuela». En resumen, la escuela española en la posguerra siguió siendo «…escasa, pobre, abandonada de los poderes públicos, con unos maestros mal pagados y olvidados de la preocupación pública».[141] La consecuencia de esa política fue que todavía a finales de la década de 1950, un tercio de los niños permanecía marginado del sistema educativo.[142]

Los nuevos manuales escolares inculcaban a los alumnos un patriotismo exacerbado y una rígida moral católica, de modo que los niños españoles debían amar a Dios sobre todas las cosas y a la Virgen María, y además a la Patria y a su gloriosa bandera roja y gualda. La intención era clara: acostumbrar a niños y niñas a seguir los principios de jerarquía, disciplina y obediencia. Al mismo tiempo que se ponía grave énfasis en la familia como base de la sociedad cristiana, se establecía el papel subordinado de las mujeres, ya que su misión era la de esposas y madres, lo que las mantenía apartadas de cualquier actividad pública. Únicamente se les permitía jugar ciertos roles, como el de maestra y por ello el 70% del alumnado de Magisterio era femenino.

Mientras tanto, la Escuela de Hijos de Obreros continuaba creciendo, de modo que en el curso 1945-1946 había 880 alumnos, distribuidos en 16 secciones, 7 de niños, 7 de niñas y 2 de párvulos.[143] El comedor, el ropero y la colonia escolar tenían una dotación de 25.000 pesetas anuales, sufragadas 10.000 por el Ministerio y las restantes 15.000 por el Consejo. Las becas para que los mejores alumnos pudieran continuar sus estudios fuera de Almadén habían aumentado en número, pasando de seis en el curso 1942-1943 a diecisiete en 1945-1946, con una dotación por alumno y mes de 500 pesetas.[144] Lo que

[141] Navarro, «El franquismo, la escuela y el maestro…», 169.

[142] Riquer, *Historia de España, vol. IX. La dictadura de Franco,* 318.

[143] Escuela de Hijos de Obreros, Memoria del curso 1945-1946, 13.

[144] Escuela de Hijos de Obreros, Memoria del curso 1945-1946, 14-15.

continuaba invariable era «... el triple lema de Dios, religión y Patria».[145]

La docencia en Almadén se extendía a la enseñanza media en la Academia Lope de Vega, en la que estudiaban casi un centenar de alumnos, de los cuales casi la mitad eran hijos de mineros[146]. También había clases para adultos analfabetos, pues en octubre de 1942 todavía el 25% de los adultos de Almadén no sabía leer ni escribir. Por su parte, el Consejo de Administración aceptó la propuesta del director de la mina para que las clases de adultos fueran obligatorias para los jóvenes aspirantes a lograr un puesto de trabajo en el establecimiento minero, así como para aquellos mineros que quisieran ascender de nivel en el escalafón. En el curso de 1942 a 1943, 400 obreros menores de treinta años asistieron obligatoriamente a la clase de adultos[147] y en el curso de 1945-1946 hubo 180.[148]

A principios de la década de 1950, la cotización internacional del mercurio se duplicó, de modo que un frasco pasó de valer 100 a 200 dólares.[149] Además se encontraron nuevas aplicaciones de este metal para la industria, como las centrales térmicas[150] y las baterías secas. Terminaba por entonces el aislamiento internacional de España y aunque nuestro país no fue incluido en el plan Marshall, el presidente Truman concedió a Franco un préstamo de 62 millones de dólares en 1950 para modernizar el armamento del Ejército español en plena guerra fría. A mediados de la década de los cincuenta del siglo XX, el mercurio había vuelto a ser un negocio muy rentable para la Hacienda española con la

145 Escuela de Hijos de Obreros, Memoria del curso 1945-1946, 4.

146 Los exámenes oficiales de los siete cursos se hacían en Ciudad Real y el examen de Estado en la calle San Bernardo de Madrid, sede de la Universidad Central (comunicación personal de Horacio Serrano, alumno de dicha Academia).

147 Escuela de Hijos de Obreros, Memoria del curso 1942-1943, 18.

148 Escuela de Hijos de Obreros, Memoria del curso 1945-1946, 18.

149 La inestabilidad global provocada por la guerra de Corea provocó el aumento del precio de las materias primas y, entre ellas, los metales, tal y como había sucedido con anterioridad en las dos guerras mundiales.

150 En ellas, el mercurio sustituía al agua, renovándose así las antiguas centrales de vapor y ampliando notablemente la potencia instalada, sin necesidad de aumentar el caudal del agua en sus circuitos de refrigeración.

consiguiente entrada de divisas en el Tesoro Público.[151] La firma del Concordato con la Santa Sede en 1953 supuso para la Iglesia Católica, además de un conjunto de privilegios y beneficios jurídicos y económicos, el triunfo de su ideario en el ámbito educativo: la confesionalidad de todos los tipos de enseñanza, el control e inspección sobre ellos, la obligatoriedad de la religión como asignatura en todos los niveles educativos y la suficiencia de los grados mayores eclesiásticos para el ejercicio de la docencia.[152]

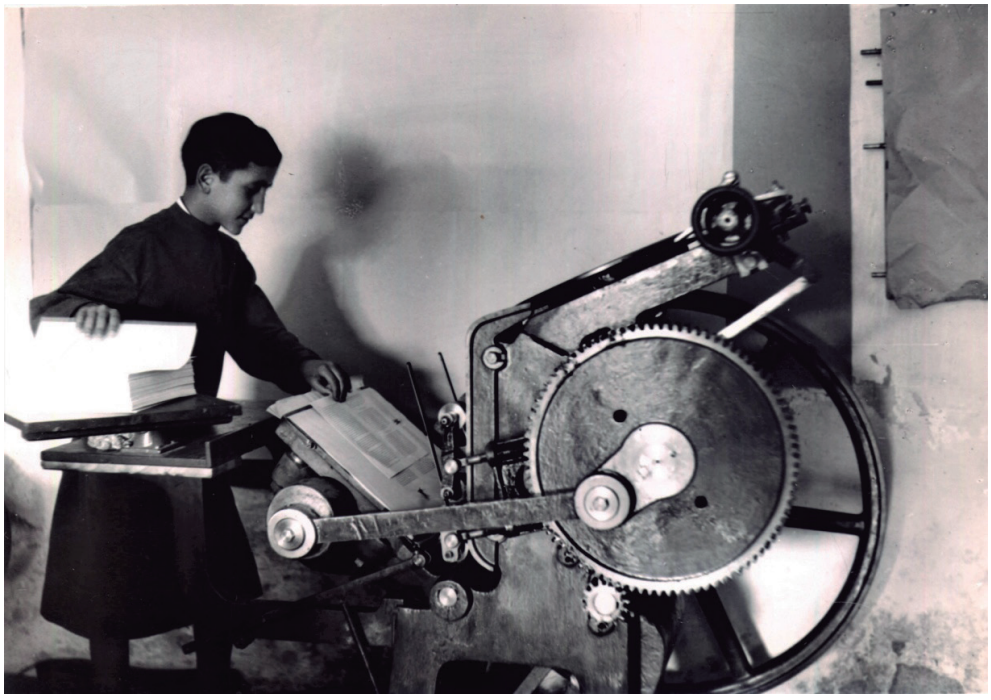


Imagen 6. Aprendiz de impresor hacia 1944. *Fuente*: AHN, FC-MA, Fondo fotográfico, n.º 101

Por entonces, en la Escuela de Hijos de Obreros a la doctrina católica se le seguía uniendo el ideario franquista, pues «... es una organización escolar enmarcada en los moldes y postulados de nuestra Cruzada, es una ciudad infantil viviente, en donde bajo los pliegues amorosos

[151] Hernández, *Los mineros del azogue*, 456.

[152] Viñao, *Escuela para todos…*, 70.

de las banderas nacional y del Movimiento, izadas diariamente en respetuoso silencio y en posición de firme, se enseña a servir y amar a esta patria única que es España. Es una colmena infantil formada por varios centenares de pequeñuelos que rezan pidiendo a Dios diariamente por su patria y su Caudillo».[153] La Enciclopedia Álvarez, con sus tres volúmenes adaptados a la edad de los alumnos, era el libro más caracterizado y en ella se trataban temas relacionados con historia sagrada, lengua española, aritmética, historia, geografía, ciencias naturales, formación política, etc. A esta enciclopedia se añadían las cartillas para que los más pequeños aprendieran a leer, escribir y dibujar, y también los cuadernos pedagógicos, adaptados a cada una de las asignaturas.[154]

En cuanto a la enseñanza media, muchos estudiantes tuvieron como profesores de Lengua, Historia u otras asignaturas a frailes y monjas sin los adecuados conocimientos, quienes se dedicaban solamente a tomar la lección a sus alumnos. Los manuales escolares de la década de los cincuenta eran claramente continuistas respecto de los del primer franquismo, si bien «… los adjetivos que se utilizan para definir a los republicanos adquieren tonos menos descalificadores, aunque persistan en su condena genérica del significado destructivo y antiespañol de la política republicana en su conjunto».[155] En uno de estos manuales se relata así la época de la II República y Guerra Civil:

> La Constitución de 1931 fue esencialmente democrática, laica y socializante [...]. Tras las elecciones de febrero de 1936 el camino hacia la Guerra Civil fue facilitado por la actitud revolucionaria adoptada por el jefe socialista Largo Caballero [...]. España quedó dividida en dos zonas. Así dio comienzo una cruenta Guerra Civil de tres años, en la que las fuerzas del Movimiento Nacional casi nunca abandonaron la iniciativa.[156]

---

[153] Escuela de Hijos de Obreros, Memoria del curso 1955-1956, 1.

[154] Gallego-Preciados, *Colegio Hijos de Obreros de Almadén…*, 46-47.

[155] Rafael Valls Montés, *Historia y memoria escolar. Segunda República, Guerra Civil y dictadura franquista en las aulas* (Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia, 2009), 44-45.

[156] Jaime Vicens Vives y Santiago Sobrequés, Ágora. Historia Universal y de España. Edades Moderna y Contemporánea (Barcelona: Editorial Teide, 1957), 185-190.

En suma, un tratamiento casi exclusivamente político y con escasas referencias al contexto social, económico y cultural.

Pese a las dificultades económicas de la década de 1940, la tasa de alfabetización mejoró considerablemente en España. En lo que a la provincia de Ciudad Real se refiere, el 52,3% de los hombres y el 59,2% de las mujeres eran analfabetos en 1940, porcentajes que se habían reducido al 17,79% y al 33, 88%, respectivamente.[157] La favorable situación económica de Minas de Almadén debido al aumento de la cotización internacional del mercurio en los primeros años de la década de 1950 repercutió en la Escuela de Hijos de Obreros, la cual incrementó considerablemente su alumnado y, en consecuencia, su profesorado. Si a principios de la década de 1940 había 12 maestros para unos 600 alumnos, a mediados de los cincuenta los alumnos eran más de 1.100 y 25 los maestros, si bien la relación media de alumnos por maestro solo había descendido de 50 a 44. Además, había siete profesores auxiliares para los talleres de artesanía y 11 subalternos, quienes atendían el día a día de la Escuela. Para albergar tanta actividad educativa se construyó en 1955 un nuevo edificio, cuyo coste total fue de 2.350.000 pesetas, incluyendo el mobiliario escolar.[158] En 1956, el ropero escolar proporcionaba ropa por valor de 13.000 pesetas anuales a treinta alumnos, mientras que treinta y seis usaban el comedor, que tenía un presupuesto anual de 24.000 pesetas.[159] Todavía en abril de 1959, el Consejo seguía prestando ayuda al servicio escolar de alimentación de la Escuela, lo que le agradecía el Ministerio de Educación.[160]

CONCLUSIONES

A finales del siglo XIX y principios del XX, las grandes empresas mineras e industriales españolas pusieron en marcha procedimientos generalizados de prácticas paternalistas. Entre ellas estaban las viviendas obreras, los economatos, las iglesias y también las escuelas. Los patronos, fueran privados o públicos, como fue el caso de Almadén, intervenían en la vida y no solo en el trabajo de los operarios. Nacía así el paternalismo industrial,

[157] «La provincia de Ciudad Real en los años 40», Lanza Digital, 21 de mayo de 2019.

[158] Gallego-Preciados, *Colegio Hijos de Obreros de Almadén…*, 53.

[159] Escuela de Hijos de Obreros, Memoria del curso escolar 1955-1956, 7.

[160] AHMA, ACA, 1 de abril de 1959, 3.

un programa estratégico para intentar impedir la separación entre vida y trabajo, dicho de otro modo, entre existencia privada y vida pública.

El caso de Almadén es algo especial, ya que su mina de mercurio venía explotándose desde siglos atrás y, por tanto, no había surgido al socaire de la revolución industrial. Por otro lado, su lejanía geográfica de otros centros productivos y sus malas comunicaciones aislaban a Almadén y convertían al establecimiento minero en un monopolio de trabajo para los vecinos del pueblo. Por ello, las viviendas obreras no fueron construidas hasta mediados del siglo XX, ya que los mineros vivían desde siempre distribuidos por la localidad.

En conclusión, las grandes empresas, sobre todo del norte de España, eligieron a finales del XIX y principios del XX la educación religiosa como la más adecuada para la instrucción de los hijos de sus operarios. En Almadén ocurrió lo mismo, pues aunque no se trataba de una empresa minera privada sino dependiente del Ministerio de Hacienda, se fundó en 1908 la Escuela de Obreros Adultos y de Hijos de Obreros, dotándola de un alto contenido religioso. En 1926, el Consejo de Administración, creado en 1918, optó por convertir dicha escuela en avemariana, siguiendo por tanto la pedagogía del padre Manjón. Convertida en escuela laica durante los años de la República y guerra civil, en 1939 volvió a convertirse en escuela manjoniana, si bien con un fuerte matiz patriótico. A partir de entonces, el Consejo procuró que los niños, buena parte de los cuales se convertirían en futuros trabajadores del establecimiento minero, recibieran como pilares educativos un conjunto de preceptos que les harían obreros cultos, honrados y laboriosos, pero también religiosos y patrióticos, mientras que las niñas se convertirían en esposas y madres modelo, pilares de hogares cristianos en los que resplandecería el orden, la economía y la higiene.

Notas sobre los autores

Emiliano Almansa Rodríguez es Profesor Titular de Escuela Universitaria en la Escuela de Ingeniería Minera e Industrial de Almadén (Universidad de Castilla-La Mancha) y Doctor por la Universidad de Córdoba. Su último capítulo de libro es «The dehesa of Castilseras and the mines of Almadén in 19 century». En *Current and Future Trends in Mercury*

Research, editado por Pablo León Higueras, Javier de las Morenas, Francisco Mata, y Francisco José Sáez-Martínez, 1-12. Oxford: Chartridge Books, 2018. Sus últimos artículos publicados son «Spanish engineers and scientists serving at the service of the Almadén quicksilver mines in the second half of the XVIII century», *Dyna* 93, n.º 4 (2018): 380-384; «Almadén en la España del siglo XVII. Crisis de producción de azogue y soluciones propuestas», *Vínculos de Historia* 8 (2019): 337-353; y «Las minas de mercurio de Almadén 1939 a 1960. Estrategias de producción, modernización y su repercusión en los obreros y la población» *Historia Contemporánea*, 62, 119-157, 2020.

Ángel Hernández Sobrino es Licenciado en Ciencias Geológicas por la Universidad Complutense de Madrid. Doctor en Geología por la Universidad de Salamanca. Profesor de Geología de la Escuela Universitaria Politécnica de Almadén (Universidad Politécnica de Madrid). Gerente de la Fundación Almadén- Francisco Javier de Villegas. Jubilado en 2012. Su trayectoria investigadora está relacionada fundamentalmente con la historia y el patrimonio minero de Almadén. Sus libros más relevantes son: *Las minas de Almadén* (1995, reeditado en 2000). *Los mineros del azogue* (2007). *Los esclavos del rey. Los forzados de Su Majestad en las minas de Almadén, años 1550-1800* (2010). *Los reclusos mineros de Almadén* (2012). *Entre la espada y la pared. Los jornaleros del campo de Ciudad Real en la posguerra* (2020). Sus últimos artículos publicados son: «Almadén en la España del siglo XVII. Crisis de producción de azogue y soluciones propuestas», *Vínculos de Historia* 8 (2019): 337-353 y «Las minas de mercurio de Almadén 1939 a 1960. Estrategias de producción, modernización y su repercusión en los obreros y la población», *Historia Contemporánea* 62 (2020): 119-57.

REFERENCIAS

Alía Miranda, Francisco. *Ciudad Real durante la dictadura de Primo de Rivera*. Instituto de Estudios Manchegos, 1986.

Arce, Victorino de. «Manjón, educador». *Pulso 25* (2002): 87-101.

Asensio Rubio, Francisco. *La enseñanza primaria. Ciudad Real: II República y Guerra civil*. Ciudad Real: Excma. Diputación Provincial de Ciudad Real, 2007.

Canes Garrido, Francisco. «Las Escuelas del Ave María: una institución renovadora de finales del siglo XIX en España». *Revista Complutense de Educación* 10, n.º 2 (1999): 149-166. http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED9999220149A/17151.

Fernández Soria, Juan Manuel. «Desmemoria de la educación republicana en el franquismo». En *Entre el olvido y la memoria. Educación, mitos y realidades,* editado por Teresa González Pérez, 73-106. Valencia: Tirant Humanidades, 2018.

Gallego-Preciados Algora, Ana Isabel (coord.). *Colegio Hijos de Obreros de Almadén. La huella de un Siglo*. Albacete: Gráficas Campollano, 2008.

García Arenal, Fernando. *Datos para el estudio de la cuestión social.* Gijón: Imprenta del comercio, 1885.

García Cárcel, Ricardo. *La herencia del pasado. Las memorias históricas de España*. Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2011.

García López, María Esther y Miguel Arbizu Senosiaín. «La escuela manjoniana del Ave María de Arnao. Su pasado: un siglo de historia». En *Actas del XIV Congreso de la SEDPGYM*, compilador por José María Mata Perelló, 670. Manresa: SEDPGYM, 2014.

González Madrid, Damián Alberto. «Educación y dictadura franquista. Los años cuarenta». En *La educación en Castilla-La Mancha en el siglo XX*, dirigido por María del Mar del Pozo, 1-27. Ciudad Real: Biblioteca Añil, 2007. https://previa.uclm.es/AB/humanidades/seft/pdf/textos/damian/educacion.pdf.

Hernández Sobrino, Ángel. *Los mineros del azogue*. Ciudad Real: Fundación Almadén-Francisco Javier de Villegas, 2007.

Hernández Sobrino, Ángel. *Los reclusos mineros de Almadén, 1940-1944*. Ciudad Real: Fundación Almadén-Francisco Javier de Villegas, 2012.

Iniesta Corredor, Alfonso. *Garra marxista en la infancia*. Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez, 1939.

Madoz, Pascual. *Diccionario geográfico-estadístico-histórico de España y sus posesiones de ultramar, 1845-1850.* Madrid: Ámbito Editorial, 1987.

Manjón Manjón, Andrés. *Discurso leído en la solemne apertura del Curso Académico 1897-1898 en la Universidad Literaria de Granada.* Granada: Imprenta-Escuela del Ave María, 1905.

Manjón Manjón, Andrés. *Hojas circunstanciales, hojas históricas y hojas cronológicas del Ave María.* Madrid: Gráficas Nebrija, 1956.

Mansilla Plaza, Luis y Ana Isabel Gallego-Preciados Algora. «El trabajo infantil en las Minas de Almadén desde el siglo XVIII hasta 1939››. En *II Congreso Nacional Ciudad Real y su provincia,* 534-549. Ciudad Real: Instituto de Estudios Manchegos, 2016.

Marín y Rodríguez, Desiderio. *Almadén y sus obreros.* Ciudad Real: Establecimiento tipográfico de Enrique Pérez, 1906.

Martín, Francisco de Luis y Luis Arias González. *75 años con la enseñanza. FETE-UGT (1931-2006)*. Madrid: Federación de Trabajadores de la Enseñanza de UGT, 2006.

Navarro Saladrinas, Ramón. «El franquismo, la escuela y el maestro (1936-1975)». *Historia de la Educación* 8 (1989):167-180. http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/02120267/article/viewFile/6832/6818.

Navarro Saladrinas, Ramón. *La enseñanza primaria durante el franquismo (1936-1975)*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, 1990.

Nevares, Sisinio. *El patrono ejemplar. Una obra maestra de la acción social*. Madrid: Editorial Razón y Fe, 1936.

Pérez de Perceval, Miguel Ángel y Andrés Sánchez Picón. «El trabajo infantil en la minería española, 1850-1940››. En *VIII Congreso de la Asociación Española de Historia Económica,* 1-20. Santiago de Compostela, 2005. https://www.aehe.es/wp-content/uploads/2005/10/a1_perez_perceval_sanchez_picon.pdf

Pericacho Gómez, Francisco Javier. «Pasado y presente de la renovación pedagógica de España (de finales del Siglo XIX a nuestros días). Un recorrido a través de escuelas emblemáticas». *Revista Complutense de Educación* 25, n.º 1 (2014): 47-67. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.43309.

Pontes y Fernández, José María. *Historia de la antigua ciudad de Sisapón (hoy Almadén del Azogue).* Madrid: Imprenta de Enrique Rojas, 1900.

Ramos Zamora, Sara. *La depuración del magisterio de primera enseñanza en Castilla-La Mancha (1936-1945)*. Madrid: Universidad Complutense, 2004.

Riquer Permanyer, Borja de. *Historia de España, vol. 9. La dictadura de Franco*. Barcelona: Crítica/Marcial Pons, 2013.

Valls Montés, Rafael. *Historia y memoria escolar. Segunda República, Guerra Civil y dictadura franquista en las aulas*. Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia, 2009.

Vicens Vives, Jaime y Santiago Sobrequés. Ágora. Historia Universal y de España. Edades Moderna y Contemporánea. Barcelona: Editorial Teide, 1957.

Villares, Ramón y Javier Moreno Luzón. *Historia de España, vol. 7, Restauración y dictadura*. Barcelona: Crítica/Marcial Pons, 2009.

Viñao Frago, Antonio. *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid: Marcial Pons Historia, 2004.

Zarraluqui Martínez, Julio. *Los almadenes de azogue. La historia frente a la tradición*. Madrid: Librería Internacional de Romo, 1934.

Historia y Memoria de la Educación 13 (2021): 503-540
Sociedad Española de Historia de la Educación
ISSN: 2444-0043
DOI: 10.5944/hme.13.2021.24695

MANUAL DE CAMPAMENTOS DEL FRENTE DE JUVENTUDES (EDICIONES DE 1943 Y 1948): VARIACIONES EN TORNO A LA CULTURA POLÍTICA Y LA DISCIPLINA DE LOS CUERPOS EN LA ESPAÑA FRANQUISTA

Camp Manual of the Spanish Youth Front (Frente de Juventudes), editions of 1943 and 1948: variations around the political culture and the discipline of the bodies in Franco's Spain

Emilio Castillejo Cambra[α]

Fecha de recepción: 05/06/2019 • Fecha de aceptación: 20/01/2020

Resumen. Este artículo analiza y compara las ediciones de 1943 y 1948 del *Manual de campamentos*, que instruye a los mandos de campamentos del Frente de Juventudes, el equivalente franquista de los *Balilla* mussolinianos y de las *Hitler-Jugend* nazis. En estos manuales, el campamento aparece como un microcosmos que refleja la estructura orgánica y práctica gubernamental del Estado franquista, incluidos sus aspectos *biopolíticos*: sanidad, almacenamiento de alimentos, consumo de calorías... La cultura política que trasmiten y sus variantes guardan una afinidad con la normalización de los cuerpos de los acampados: la subcultura falangista impone en los cuerpos la fuerza, la marcialidad, la rectitud; la subcultura católica, la mansedumbre, formas sinuosas. Las dos ediciones del manual reflejan, además, la evolución del régimen franquista: en la de 1943, el panóptico del Jefe de campamento refleja la fascistización del Estado; en la de 1948, la legitimación de la encíclica *Divini Illius Magistri* o la imposición de una pedagogía cristiana (principio de autodirección) hablan del establecimiento de un Estado católico, de la cultura del súbdito participante, afín a una nueva normalización de los cuerpos (mayor distensión, líneas oblicuas), sin que desaparezcan las formas de control

[α] Departamento de Geografía e Historia. Centro Asociado UNED-Pamplona. Carretera de Sadar, s/n. 31006. Pamplona. España. ecastillejo@Pamplona.uned.es.

Cómo citar este artículo: Castillejo Cambra, Emilio. «*Manual de Campamentos* del Frente de Juventudes (ediciones de 1943 y 1948): variaciones en torno a la cultura política y la disciplina de los cuerpos en la España franquista». *Historia y Memoria de la Educación* 13 (2021): 503-540

tradicionales o los movimientos automáticos (desfiles, formaciones), propias de la cultura del súbdito que da unidad al franquismo.

Palabras clave: manual de campamentos; Frente de Juventudes; franquismo; cultura política; disciplina de los cuerpos.

Abstract. *This article analyzes and compares the 1943 and 1948 editions of the Camp Manual, which provides instructions for the camp commanders of the Youth Front, the Francoist equivalent of Mussolini's Balilla and the Nazi Hitler-Jugend. In these manuals, the camp appears as a microcosm that reflects the organic structure and government practice of the Francoist State, including its biopolitical aspects: health, food storage, calorie consumption... The political culture that they transmit and its variants maintain an affinity with the normalization of the bodies of the campers: while the Phalangist subculture imposes strength, martiality and rectitude upon the bodies, the Catholic subculture imposes meekness and sinuous forms. The two editions of the manual also reflect the evolution of Franco's regime. In the 1943 edition, the leaflet of the camp leader reflects the Fascistization of the State. The 1948 edition, on the other hand, stresses the legitimization of the encyclical Divini Illius Magistri or the imposition of a Christian pedagogy (principle of self-direction), and it speaks of the establishment of a Catholic State. This includes the concept of the culture of the participative subject, linked in turn to a new normalization of the bodies (greater distention, oblique lines), without this implying the disappearance of the traditional forms of control or the automatic movements (parades, formations), characteristic of the culture of the subject that gives unity to Francoism.*

Keywords: *camp manual; Youth Front; francoism; political culture; discipline of the bodies.*

Este artículo analiza y compara la segunda (1943) y cuarta edición (1948) del *Manual de campamentos*[1] publicado por el Frente de Juventudes (FJ) de Falange Española Tradicionalista y de las Juntas de Ofensiva Nacional Sindicalista (FET-JONS), que el Decreto de Unificación de abril de 1937 establece como partido único del régimen de Franco.[2] El FJ, adscrito a FET-JONS, pretende encuadrar y formar a la juventud española

[1] Delegación Nacional del Frente de Juventudes, *Manual de campamentos* (Madrid: Ediciones Frente de Juventudes, 1943), 2.ª ed. 200 págs. Delegación Nacional del Frente de Juventudes, *Manual de campamentos* (Madrid: Ediciones Frente de Juventudes, 1948), 4.ª ed. reformada y aumentada. 481 págs.

[2] Falange Española (FE) de José Antonio Primo de Rivera, fundada en 1933, se une en 1934 con otro partido fascista, Juntas de Ofensiva Nacional Sindicalista (JONS). Por el Decreto de Unificación de abril de 1937 Franco fusiona FE-JONS con Comunión Tradicionalista y monárquicos alfonsinos, dando lugar a Falange Española Tradicionalista y de las JONS (FET-JONS), partido único del

con actividades como la organización de campamentos.[3] Si los manuales del acampado pretenden instruir a este, los manuales de campamentos dan instrucciones teóricas y prácticas a sus mandos.

Siendo el manual de campamentos un acto de comunicación, analizo aquí los elementos que intervienen en el mismo: mensaje, contexto, canal, código, receptor y referente.[4] El emisor (Delegación Nacional del Frente de Juventudes) y el canal (Ediciones del Frente de Juventudes) de las ediciones de 1943 y 1948 coinciden: los cambios en el mensaje derivan sobre todo de los contextos en que surgen: durante y después de la Segunda Guerra Mundial.

Esos manuales inculcan una cultura política, integrada por elementos doctrinales, intelectuales y afectivos, inseparable de distintas formas de control corporal. Conviene empezar aclarando estos términos. Para Gabriel A. Almond y Sidney Verba, *cultura política* es el conjunto de valores y actitudes relativos al sistema político, que puede integrar subculturas o variantes de la misma.[5] En este caso, la cultura que legitiman es la franquista, que encaja bien con lo que estos autores llaman cultura política del súbdito, basada en la obediencia pasiva, aunque, como veremos, la edición de 1948, al incluir el concepto de autodirección, encajaría bien con la cultura del súbdito participante. El falangismo, lo mismo que el catolicismo, se comporta en estos manuales como una subcultura, un estrato particular que pierde peso a lo largo del tiempo.[6] Además

régimen. Sobre la actitud posibilista o rigorista de esas fuerzas ante la integración: Joan Maria Thomàs, *Lo que fue la Falange* (Barcelona: Plaza y Janés, 1999), 131-221.

[3] Juan Sáez Marín, *El Frente de Juventudes. Política de juventud en la España de la posguerra, 1937-1960* (Madrid: Siglo XXI, 1988), 411: define un campamento como una instalación dotada de tiendas de campaña y servicios que permiten actividades en la naturaleza. César Fernández Quevedo Rubio, «*Las actividades de «Aire libre» en la Organización Juvenil y el Frente de Juventudes*» (Tesis doctoral dirigida por Emilia Fernández García y Elena Ramírez Rubio, Universidad Complutense. Facultad de Educación. Departamento de Expresión Musical Corporal, Madrid, 2018), 136-143, clasifica los campamentos según su localización (mar, montaña), finalidad (formación de mandos, iniciación o captación), ámbito geográfico (provinciales, nacionales), y participantes (*Falanges Juveniles de Franco*, Escolares, Aprendices y Rurales).

[4] Método propuesto por Emilio Castillejo, «Análisis del contenido ideológico de los manuales de Historia», *Bordón* Vol. 61-2 (2009): 45-57.

[5] Gabriel A. Almond y Sidney Verba, «La cultura política», en *Diez textos básicos de Ciencia Política*, ed. Albert Batlle (Barcelona: Ariel, 1992), 171-201.

[6] En los manuales de Religión católica, en cambio, este credo es la cultura política legitimada: el neointegrismo o el *aggiornamento* se comportan en ellos como subculturas o estratos particulares:

de elementos intelectuales y cognitivos, una cultura política integra también afectos y emociones, que cada vez pesan más en la investigación histórica-educativa.[7] José Ángel Ascunce, en un trabajo reciente sobre sociología cultural del franquismo, junto con los mecanismos represivos e ideológicos, identifica *mecanismos emocionales de evasión* (literatura de masas, deporte) que legitiman el régimen.[8] Comprobaremos su presencia en los manuales que comentamos.

La *tecnología política del cuerpo*, el control de los cuerpos de que habló Michel Foucault, es inseparable también de una cultura política. El «modo de ser» que pretenden inculcar las actividades del campamento, además de conceptos y afectos, incluye una normalización de los cuerpos de los acampados, que guarda relación con los *poderes disciplinarios* que ese autor identificó en la prisión, el ejército, la escuela, la fábrica, poderes que normalizan los cuerpos de los individuos a través de prácticas de medición de comportamientos y disciplinas científicas como la medicina y la psiquiatría: el individuo se convierte así en un «objeto analizable» y el saber en un «saber poder».[9] En *Historia de la sexualidad* Foucault empieza a hablar de *biopolítica* para referirse a la normalización de las colectividades.[10] La biopolítica es la forma que se impone desde el siglo XVIII de «racionalizar los problemas planteados a la práctica gubernamental por los fenómenos propios de un conjunto de seres vivos constituidos como población: salud, higiene, longevidad, razas...».[11] En este sentido, el campamento, una «ciudad de lona», prefigura al Estado franquista en un doble sentido: primero, porque cuenta con infraestructuras sanitarias, logísticas, administrativas...; segundo, porque

---

Emilio Castillejo, *La enseñanza de la Religión católica desde la Transición* (Madrid: La Catarata, 2012), 34-35.

[7] Miguel Somoza, Kira Mahamud y Heloisa Helena Pimienta, «Emociones y sentimientos en los procesos de socialización política: una mirada desde la Historia de la Educación», *Historia y memoria de la Educación* 2 (2015): 7-44.

[8] José Ángel Ascunce, *Sociología cultural del franquismo, 1936-1975* (Madrid: Biblioteca Nueva, 2015), 239-429.

[9] Michel Foucault, *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión* (Madrid: Siglo XXI, 1992), 30-35, 166-198, 226-229. También: Michel Foucault, *Microfísica del poder* (Madrid: Ediciones La Piqueta, 1992), 139-157; Michel Foucault, *Un diálogo sobre el poder* (Madrid: Alianza, 1988), 128-145.

[10] Michel Foucault, *Historia de la sexualidad. I. La voluntad de saber* (Madrid: Siglo XXI, 1992), 43-47, 80-88, 109-139, 164-184.

[11] Michel Foucault, *Nacimiento de la biopolítica* (Madrid: Akal, 2016), 311.

el campamento funciona como un microcosmos orgánico, un cuerpo: el objetivo de la práctica gubernamental es mantener la unidad y vitalidad de ese cuerpo. En su momento, Ernst Kantorowicz habló de «los dos cuerpos del rey»;[12] aquí, aunque en un sentido muy distinto, podemos hablar también de un doble cuerpo, el del campamento como todo orgánico y el de los acampados.

En el control del cuerpo no solo intervienen poderes extraños al mismo, sino los propios cuerpos a través del automatismo, la mímesis y el adiestramiento. Norbert Elias estudia cómo, a través de la autocoacción, progresivamente los modos cortesanos (el *courtois*) se imponen en la aristocracia del Antiguo Régimen, la burguesía ascendente y las clases populares.[13] Marcel Mauss incide en el papel del adiestramiento y la mímesis en la naturalización del *habitus* o usos del cuerpo.[14] Pierre Bourdieu ve en el *habitus* una *estrategia de distinción* que se reproduce hasta adquirir la apariencia de algo innato:[15] al estudiar la cabila argelina, comprueba cómo el *habitus* (gestos, formas de actuar) que distingue a los cuerpos masculinos dominantes y femeninos dominados, se naturaliza, se reproduce y trasmite sin necesidad de la conciencia o del discurso.[16] Comprobaremos que el adiestramiento y el automatismo no son ajenos tampoco a las prácticas campamentales.

Empieza a ser tradición el uso de estos conceptos por la historia educativa. Salvador Cayuela estudia la biopolítica de la España de Franco desde un punto de vista socioeconómico (control de la fuerza del trabajo), médico-social (psicología racista de Vallejo Nájera) e ideológico (papel del FJ), que produce el *homo patiens*, resignado y sumiso, que entró en crisis con el neocapitalismo desarrollista y la incipiente sociedad de

---

[12] Ernst Kantorowicz, *Los dos cuerpos del rey. Un estudio de teología política medieval* (Madrid: Akal, 2012).

[13] Norbert Elias, *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas* (Madrid: FCE, 1993), 228.

[14] Marcel Mauss, *Sociología y antropología* (Madrid: Tecnos, 1979), 337-356. También Jaime de la Calle Valverde, «El gesto analógico. Una revisión de las técnicas del cuerpo de Marcel Mauss», *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad* 7 (dic. 2011-marzo 2012): 75-87.

[15] Pierre Bourdieu, *Cuestiones de sociología* (Madrid: Istmo, 1999), 31, 81, 92, 112-119, 132-135, 196; Pierre Bourdieu, *Meditaciones pascalianas* (Barcelona: Anagrama, 1999), 169-214.

[16] Pierre Bourdieu, *La dominación masculina* (Barcelona, Anagrama, 1999), 5, 7, 13-14, 24, 28-38, 69.

consumo.[17] Marta Mauri aborda el control de los cuerpos a través de la Educación Física: uniformes que borran el individualismo, insignias que marcan jerarquías, conjunto armónico de la formación.[18] Esta misma autora comprueba que las actividades deportivas organizadas por el FJ en los centros educativos o en los campamentos, suponían un programa de intervención en los cuerpos de niños y jóvenes para crear un tipo concreto de ciudadano y formar soldados y trabajadores que perpetuaran el régimen franquista.[19] Parece pertinente, por tanto, comprobar cómo interactúan en los manuales de campamentos cultura política y control corporal en la legitimación del franquismo.

MANUAL DE CAMPAMENTOS: CONTEXTOS, CANAL Y EMISOR

Los contextos históricos determinan en buena medida los cambios en el mensaje de ambas ediciones. La 2.ª edición del *Manual de campamentos* (1943), como veremos, describe algo parecido a un Estado totalitario. De hecho, la dictadura de Franco está adquiriendo esas características, se acerca a las potencias del Eje (entrevista de Hitler y Franco en Hendaya en octubre de 1940, con Mussolini en Bordighera en febrero de 1941, envío de la División Azul al frente ruso, 1941-1943), si bien, desde la destitución de Ramón Serrano Suñer (1942) comienza un tímido acercamiento a los aliados, acentuado tras la caída de Mussolini (1943) y el desembarco de Normandía (junio de 1944).[20] FET-JONS, partidaria del Estado totalitario y del intervencionismo, no puede ocultar —tampoco el manual que comentamos— la distancia entre la retórica revolucionaria del partido y su realidad ideológica (contaminada, incluso antes del Decreto de Unificación, por el catolicismo y el

[17] Salvador Cayuela, *Por la grandeza de la Patria. La biopolítica en la España de Franco, 1939-1975* (Madrid: FCE, 2014); Salvador Cayuela, «El nacimiento de la biopolítica franquista. La invención del "homo patiens"», *Isegoría*, 40 (enero-junio 2009): 273-288; Salvador Cayuela, «La biopolítica del franquismo desarrollista: hacia una nueva forma de gobernar, 1959-1975», *Revista de Filosofía* Vol. 38-1 (2013): 159-179.

[18] Marta Mauri, «*Mens sana in corpore sano*. La Educación Física del Frente de Juventudes y el disciplinamiento de los cuerpos», *Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación: Arte, literatura y educación*, Vol. 1 (2015), 381-391.

[19] Marta Mauri, «*Disciplinar el cuerpo para militarizar a la juventud*. La actividad deportiva del Frente de Juventudes en el franquismo (1940-1960)», *Historia Crítica* 61 (julio-septiembre 2016): 100-101.

[20] Javier Tusell, *Historia de España en el siglo XX. III. La Dictadura de Franco* (Madrid: Taurus, 1998), 106-164.

tradicionalismo), social (dominio de clases elevadas) y política: entendimiento con fuerzas monárquicas en la conspiración de 1936; sometimiento de sus milicias al Ejército durante la Guerra Civil; subordinación del partido al Caudillo que aprueba sus estatutos en agosto de 1937, depura disidentes (Manuel Hedilla, Salvador Merino), mientras José Luis Arrese controla el partido desde la caída en desgracia de su rival, Serrano Suñer.[21] FET-JONS es un «partido de partidos» instrumentalizado por el régimen.[22]

La 4.ª edición del *Manual de campamentos* (1948), minada por el tradicionalismo y el catolicismo, refleja el distanciamiento del régimen con el fascismo tras la derrota nazi y su deriva católica y tradicionalista: mayor peso del *lobby* católico, la Asociación Católica Nacional de Propagandistas (ACNP), en el gobierno de 1945 (Martín Artajo), en detrimento de los falangistas; Ley de Educación Primaria (1945) que entrega la escuela a la Iglesia; Fuero de los Españoles (1945) con una ficticia declaración de derechos; Ley de Sucesión (1947) que instauraba la monarquía.[23] FET-JONS, cada vez más subordinada a Franco, acepta estas y otras disposiciones muy alejadas de su ideología original:[24] si la unificación significa el control del partido por las derechas más fascistizadas, la derrota del Eje distancia al régimen del fascismo acercándolo al modelo autoritario que proponían José Calvo Sotelo y los teóricos de la revista *Acción Española* de Ramiro de Maeztu.[25]

En realidad, ni FET-JONS ni su antecesora (FE-JONS), más allá de vacuas proclamas, dada su promiscuidad ideológica, son capaces de elaborar un discurso propio, revolucionario. Su meta no está en el futuro, sino en el ayer: los gremios medievales, los Reyes Católicos. El *hombre nuevo* no es sino el caballero medieval o del Siglo de Oro: así lo reflejan los manuales de la asignatura de Formación del Espíritu Nacional, que

---

[21] Sheelagh Ellwood, *Historia de Falange Española* (Barcelona: Crítica, 2001), 115-156.

[22] Ricardo L. Chueca, «FET y de las JONS: la paradójica victoria de un fascismo fracasado», en *España bajo el franquismo*, ed. Josep Fontana (Barcelona: Crítica, 2000), 60-77.

[23] Tusell, *Historia de España en el siglo XX*, 164-182, 210-248.

[24] Ellwood, *Historia de Falange*, 157-201.

[25] Stanley G. Payne, *Franco y José Antonio. El extraño caso del fascismo español* (Barcelona: Planeta, 1997), 417, 610.

FET-JONS tenía en sus manos.[26] En esta ósmosis juega un papel importante el nacional-catolicismo, una ideología muy versátil que durante el franquismo sirvió para mantener la unidad de los distintos sectores del régimen.[27]

La editorial del FJ es el canal difusor de los manuales de campamentos. El FJ tiene como referentes los *Balilla* de Mussolini, asociados al mito de la belleza, fortaleza, uniformidad y dinamismo de la juventud italiana,[28] y, sobre todo, las *Hitler Jugend*, Juventudes Hitlerianas, que pretenden convertir a los muchachos alemanes en «soldados de una idea», en intérpretes de los deseos de Hitler (principio de autoproducción y autodirección), mientras el *Bund Deutscher Mädel,* Liga de las Jóvenes Alemanas, desarrolla «objetivos específicamente femeninos»:[29] como la Sección Femenina (SF) de Falange creada en 1934. En el Primer Congreso de las Juventudes Europeas (Viena, 1942), José Antonio Elola Olaso, Delegado Nacional del FJ, coincide con Baldur Von Schirach, que lideraba las *Hitler Jugend*. Aunque el primero, apoyado por el Asesor de Moral y Religión del Frente, Leopoldo Eijo Garay, pretende un mayor protagonismo de la religión, asimila sin dificultad el espíritu totalitario de las *Hitler Jugend:* liturgias, uniformidad, campamentos...[30]

La prehistoria del FJ está en las poco conocidas organizaciones juveniles de los carlistas (Pelayos), las Juventudes de Acción Popular y de FE-JONS, previas a su unificación. Su protohistoria arranca con los Estatutos de FET-JONS de 4 de agosto de 1937 que crean el cargo de Delegado de Organización Juvenil (OJ), que recae entre 1937 y 1938 en

---

[26] Emilio Castillejo, *Mito legitimación y violencia simbólica en los manuales escolares de Historia del franquismo, 1936-1975* (Madrid: UNED-Serie MANES, 2008), 72-79.

[27] Emilio Castillejo, «Educación en el franquismo nacionalcatólico. La negación de la libertad y de la igualdad», en *El artículo 27 de la Constitución: Cuaderno de quejas*, coords. Manuel de Puelles Benítez y Manuel Menor Currás (Madrid: Morata, 2018), 53-75.

[28] Laura Malvano, «El mito de la juventud a través de la imagen: el fascismo italiano», en *Historia de los jóvenes. II. La Edad Contemporánea*, dirs. Giovanni Levi y Jean Claude Schmitt (Madrid: Taurus, 1996), 313-346.

[29] Eric Michaud, «"Soldados de una idea": los jóvenes bajo el Tercer Reich», en *Historia de los jóvenes. II. La Edad Contemporánea*, dirs. Giovanni Levi y Jean Claude Schmitt (Madrid: Taurus, 1996), 349-379.

[30] José Ignacio Cruz Orozco, «Falange, Frente de Juventudes y el nuevo orden europeo. Discrepancias y coincidencias en la política de juventud durante el primer franquismo», *Revista de Educación* 357 (2012): 515-535.

Mateo Torres Bestard, que inaugura el encuadramiento de sus miembros según edad (Pelayos, Flechas, Cadetes), su organización en Escuadras, Pelotones, Falanges, Centurias, Banderas, Legiones. Bajo el mandato de Sancho Dávila (1938-1940), al contrario que Enrique Sotomayor dispuesto a someterse al régimen, se formulan los doce puntos del Flecha («Para servir a España mi cuerpo ha de ser fuerte y mi alma sana», reza uno de ellos) y se diseña el primer esbozo de campamentos nacionales (Cóbreces en Santander), provinciales (Bergondo en La Coruña, Lago de Sanabria en Zamora...), de «mandos elementales» (Pinseque, Zaragoza) y mandos de campamentos (Fuentes Blancas, Burgos). Julián Pemartín se ocupa de la Formación Nacionalsindicalista y el obispo Leopoldo Eijo-Garay de la asesoría religiosa.[31]

La historia del FJ se inicia con la Ley de 6 de diciembre de 1940, que integra en el FJ al Sindicato Español Universitario (SEU) y la SF, que contará con sus propios mandos (Delegada Nacional, Regidora central) y centros (art. 22). Los grados de encuadramiento reproducen los del sistema educativo con diferenciación por sexo: Pelayos y Margaritas (7 a 9 años), Flechas (10-14 años); Cadetes y Flechas azules (14 a 17 años). Al FJ corresponde formar a sus afiliados, por ejemplo en los campamentos, y el encuadramiento de toda la juventud «para que todos los jóvenes de España sean iniciados en las consignas políticas del Movimiento» a través, por ejemplo, de las colonias de verano. La Ley establece una estructura de mandos jerárquica: el Delegado Nacional, designado por el Mando Nacional del Movimiento (Franco), a propuesta del Secretario General del Movimiento, nombra a los asesores centrales de Educación Física y de Educación Premilitar (art. 16) y a los delegados provinciales (art. 18). La financiación dependerá de aportaciones de Corporaciones, Entidades y particulares y de los presupuestos del Estado (art. 26, 27).[32] El sometimiento del FJ al Estado es evidente. Con el primer Delegado Nacional, José Antonio Elola Olaso (1941-1956) nombrado por Arrese, continúa la formación de mandos (Academia «José Antonio») y se crean las Falanges Juveniles de Franco (FJF), de carácter voluntario, la elite del sistema. Roberto Cuñat, antiguo scout, es el principal promotor de los campamentos. La victoria aliada en 1945 provoca desinterés hacia

[31] Sáez, *El Frente de Juventudes*, 26-78.

[32] BOE (7 diciembre 1940), 8.392-8.394.

las FJF y los campamentos en la clase media y su consiguiente proletarización.[33]

La autoría de las publicaciones del FJ y de la SF, salvo si se trata de miembros destacados, queda en el anonimato: en los manuales de campamentos los autores se ocultan tras la Delegación Nacional del FJ. El emisor coincide con el canal, con la edición. El anonimato obedece a una razón ideológica. El Delegado Nacional, Elola Olaso, en el prólogo de las dos ediciones que comparamos ensalza el «ambiente de pureza y anónimo servicio» que debe observarse en el campamento y en el FJ:[34] el anonimato pone coto al individualismo liberal. Solo he podido identificar uno de esos autores anónimos, Rafael Chaves, que interviene, como veremos, en las páginas de Educación Física del *Manual de campamentos* de 1948.[35]

CÓDIGOS LINGÜÍSTICOS E IDEOLÓGICOS

En los manuales de campamentos se identifican diversos códigos lingüístico-ideológicos o sistemas de signos reconocibles por el emisor y el receptor. Favorecen esta diversidad de registros (subculturas políticas), el hecho de ser una obra colectiva editada por el órgano de propaganda de un *partido de partidos* abierto a las distintas fuerzas de la coalición vencedora en la Guerra Civil, y los cambios de discurso del régimen a lo largo del tiempo.

En el *Manual de campamentos* de 1943 identificamos el código expresivo falangista: referencias al «*modo de ser* falangista», la «revolución nacionalsindicalista», la «voluntad de Imperio», las «reivindicaciones de España» (irredentismo), la necesidad de «fortalecer nuestra juventud»... El código militar: referencias a la «moral militar» («Hay que ser soldado»), al

[33] Sáez, *El Frente de Juventudes*, 89-151, 192-205

[34] *Manual de campamentos* (1943), 7; *Manual de campamentos* (1948), 10.

[35] José Devís, Rodrigo Atienza y Carmen Peiró, «Rafael Chaves Fernández y el predeporte en la Educación Física del franquismo», *Citius, Altius, Fortius,* Vol. 3-1 (2010): 81-96: Chaves luchó con el ejército republicano pero, merced a sus contactos, escaló puestos en el FJ: profesor en la Escuela Central de Gimnástica del Ejército (Toledo), de la Academia Nacional «José Antonio». Colaboró en revistas: *Flechas y Pelayos*, *Mástil.* Publicó libros: *Manual de Juegos para la Educación Física* (1949), *Manual de Educación Física escolar* (1958). Fue coautor del *Manual de campamentos* desde la edición de 1945.

«mando»... El código católico, favorecido por la presencia de destacados miembros del clero en el FJ (Eijo-Garay) y la SF (Pérez de Urbel), que no solo reproduce el lenguaje católico tradicional sobre el «Cuerpo místico cristiano», la naturaleza católica de España, sino que lo fusiona con el falangismo: el «renunciamiento» y la «mortificación» deben «juntar su celo a la mística que respiran los principios de la Falange»; la expresión «Por el Imperio, hacia Ti»: el final de la historia no está en la vacua revolución, sino en la trascendencia.

Hay también un código técnico, racional, adecuado para explicar la financiación, el montaje de tiendas evitando «la pérdida de tiempo», la organización del horario (8-10 horas de descanso, 8 de trabajo, 6-8 de actividades libres), sanidad, alimentación... Y un código pedagógico sobre las actividades al aire libre. Al contrario que la Institución Libre de Enseñanza (ILE), fundada en 1876, hito de la renovación pedagógica en España, que usa la naturaleza como fuente de datos, las excursiones que propone este manual sirven al adoctrinamiento. Todo obedece a la consigna «A la naturaleza no se la sigue: se la vence», y al principio siguiente:

> No llevamos a nuestra juventud al campo por «amor a la naturaleza», que es la norma de humanización masónica, sino única y exclusivamente para inculcarles, grabarles a fondo nuestros principios y hacer que adquieran el "modo de ser" falangista.[36]

En esencia, el código falangista parece dominante, si bien convive o se fusiona con otras subculturas. Los cambios en la edición de 1948 son fruto de las nuevas circunstancias internacionales y de la progresiva domesticación de Falange por Franco a través del Ministerio-Secretaría General de FET-JONS ocupado por José Luis Arrese (1941-1945, 1956-1957) y Raimundo Fernández Cuesta (1951-1956). Quedan incólumes el lenguaje técnico y militar. Pervive el falangista (referencias al vitalismo –«hombres de espíritu joven» frente a «descreídos y pesimistas»– y, ya marginalmente, a la «revolución»), pero cada vez más tamizado por el tradicionalismo y el catolicismo: ahora el «"falangista"» convive con el «"modo de ser" del perfecto caballero español», que es el que «reacciona de un modo viril y enérgico contra todo insulto a Dios y a la Patria».

---

[36] *Manual de campamentos* (1943), 133-134. Resto información págs. 2, 8, 12, 17-26, 30, 53-67, 110-126, 133, 144, 161-173, 188-189, 192-208. Sobre ILE: Diego Carral, «Modesto Bargalló: el arte de educar en la naturaleza», *Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación*, Vol. 2 (2015), 481-486.

A eso queda reducida la energía vital del *hombre nuevo*. Tradicionalismo también en las referencias a autores del Siglo de Oro (Juan de la Cuesta, Hernando de Talavera), a los Colegios Mayores de la España Imperial...

El código católico se convierte en subcultura dominante. El manual señala la razón: «Debemos formar el tipo de joven católico que necesitan las circunstancias mundiales actuales»: a la altura de 1948, el «joven católico» y el «caballero español» ponen en entredicho al *hombre nuevo* fascista, aunque todos compartan el deseo de «ahogar el nocivo individualismo propio de teorías poco españolas». Se cita a autores católicos: Manjón, Armentia. Se legitima el pesimismo antropológico católico –poco revolucionario–, al advertir sobre «las malas inclinaciones propias de la humana condición, a consecuencia del pecado original». Se cuestionan los campamentos de los Scout o de la «valiente» pero «autoritaria» y «racista» *Hitler Jugend*, con argumentos eclesiales: carecen del «sentido católico de la vida» y del «fin sobrenatural» que es «lo esencial». Y, sobre todo, «por obligación filial y firme convicción», se señala como «criterio educativo del Frente de Juventudes» la encíclica de Pío XI *Divini Illius Magistri*, desdiciendo, sin confesarlo, el estatismo educativo de Falange: esta encíclica justifica la subsidiariedad del Estado respecto a la familia y a la Iglesia.

Como señala J. A. Cañabate, la batalla educativa durante el franquismo no la ganó Falange, sino la Iglesia. Pero se olvida que la Iglesia es el Caballo de Troya que actúa en el seno de FET-JONS y del FJ desde sus orígenes a través, por ejemplo, de la Asesoría Religiosa. El subsistema educativo de la Iglesia que analiza Antonio Viñao penetra en lugares en que teóricamente es cuestionado. Penetra su discurso, con la legitimación de la mencionada encíclica. Y penetra sus liturgias: Falange carecía de la liturgia propia de una religión civil, como la escenificada en la Francia jacobina, la Alemania nazi o la Unión Soviética que describe M. Burleigh: pone su uniformización y su marcialidad al servicio de la religión. La clave está en el poder que adquieren en esta los católicos *totalistas* de que habla Santos Juliá, dispuestos a colaborar con el fascismo para establecer un Estado católico.

El discurso pedagógico (aire libre, motivación positiva, sistema mutuo de enseñanza), como veremos, está condicionado también por el

catolicismo, poco dado a «consentir con un liberalismo tipo pedagógico, inadmisible para nosotros».[37]

EL MENSAJE: «CIUDADES DE LONA» Y «MODO DE SER»

En los manuales de campamentos observamos los ingredientes doctrinales y afectivos propios de la cultura política franquista y de sus subculturas: falangista, católica, tradicionalista, militar. Esa cultura y subculturas (siempre del súbdito) no pueden desentenderse del control de los cuerpos que impone el campamento a nivel colectivo (los campamentos son «ciudades de lona») e individual: a través de dispositivos disciplinarios y actividades, los acampados adquieren un «modo de ser».

Práctica gubernamental en las «Ciudades de lona», colectivo orgánico y prefiguración del Estado franquista

Ramón Serrano Suñer definió la España de Franco como un «Estado campamental».[38] En sentido inverso, para el *Manual de campamentos* (1943), estos prefiguran el orden social y político que pretende Falange en la «Nueva España»:

> Los campamentos del Frente de Juventudes son, en pequeño, auténticas «ciudades de lona», que funcionan en régimen íntegramente Nacionalsindicalista. En este sentido, no son más que un anticipo de lo que queremos que llegue a ser el pueblo, la ciudad, la nación futura.[39]

Lo prefigura por su estructura orgánica y por la práctica gubernamental. En primer lugar, el campamento funciona como un microcosmos

---

[37] *Manual de campamentos* (1948), 17-23, 24-28, 30-32, 58, 69, 72, 97. José A. Cañabate, «La pugna entre la Iglesia católica y el Frente de Juventudes en el ámbito educativo. Referencias internacionales, antecedentes y trayectoria general durante el primer franquismo», *Historia de la Educación* 22-23 (2003-2004): 105-121. Antonio Viñao, *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX* (Madrid: Marcial Pons, 2004), 201-210. M. Burleigh, *Poder terrenal. Religión y política en Europa. De la revolución francesa a la I Guerra Mundial* (Madrid: Taurus, 2005); Michael Burleigh, *Causas Sagradas. Religión y política en Europa. De la Primera Guerra Mundial al terrorismo islamista* (Madrid: Taurus, 2006). Santos Juliá, *Historia de las dos Españas* (Madrid: Taurus, 2004), 297-305.

[38] Alberto Reig Tapia, «Aproximación a la teoría del caudillaje», *Revista de Estudios Políticos* (Nueva Época) 69 (1990): 75.

[39] *Manual de campamentos* (1943), 12.

orgánico, como un cuerpo, al que se subordinan los cuerpos de los acampados. A tal fin, los cuerpos de los muchachos son orientados en el tiempo, regulado desde Diana a la hora de Silencio, y en el espacio tanto interior (las mesas del comedor deben formar un conjunto presidido por la mesa de los Jefes) como exterior: la avenida principal llevará el nombre de Franco, la plaza central, el de J. A. Primo de Rivera. Se rechaza la suma inorgánica de individuos, el individualismo liberal (premios individuales) y el gregarismo: se prohíben las colas en el reparto de comida para evitar «una sensación de multitud gregaria, que es precisamente lo que se quiere evitar». Es el miedo que la corte literaria de José Antonio Primo de Rivera aprendió en *La rebelión de las masas* de Ortega y Gasset. La alternativa es el «encuadramiento orgánico» de los acampados en escuadras, pelotones, falanges, centurias de Flechas y Cadetes (no hay campamentos de Pelayos), que prefiguran los cuerpos intermedios entre el individuo y el Estado de la sociedad orgánica propios de los regímenes fascistas y autoritarios de derechas.

Según el ideal joseantoniano, el campamento integra a «camaradas de las diversas regiones de España» (se prefieren los campamentos interprovinciales) en una «perfecta unión de clases»: se rechaza expresamente el clasismo; las escuadras deben mezclar muchachos de distinto origen social. En cualquier caso, al margen de pretensiones revolucionarias, el campamento (lo mismo que el Estado orgánico) reproduce las clases sociales: el manual insiste en que, no siendo una institución benéfica ni gratuita, cada cual debe hacer aportaciones según sus posibilidades.

En segundo lugar, el campamento no es una polis (depende de autoridades del exterior), sino una «ciudad de lona» que prefigura al Nuevo Estado por la práctica gubernamental, por contar con instrumentos similares de control de la colectividad. Posee, primero, un cerebro, el Jefe de Campamento, cuya «mirada vigilante todo lo ve y a todo pone remedio». Dependiente del Jefe de Departamento Provincial de Campamentos, está dotado de carisma y cualidades morales: «autoridad», «dotes de organizador», «es el que más sabe» el que «todo lo ve y a todo pone remedio», se hará «respetar como Jefe único» y «querer como un padre»: un panóptico inspirado en el principio del caudillaje. Según A. Reig Tapia, este principio fue apuntado por J. A. Primo de Rivera (Jefatura como «sacrificio» y «servicio») y desarrollado en los años cuarenta por Francisco Javier Conde («mando», carisma, paternalismo, ejemplaridad...)

que se inspira en Carl Schmitt, el *Führerprinzip*, el tradicionalismo, el catolicismo, el militarismo. En realidad, toda la extrema derecha comparte ideales semejantes: Ramiro de Maeztu en su *Defensa de la Hispanidad* sostiene también el ideal de servicio y jerarquía como garantía de eficacia. Al Jefe de Campamento, que mantiene la «unidad de mando», acompaña «un conjunto orgánico» de mandos, jerarquizado, con funciones definidas «para evitar que se diluyan las responsabilidades»: Capellán, y Jefes de Formación, Intendencia, Sanidad, Educación Premilitar, Educación Física, Servicios Técnicos, Administración, Orden y Policía.

Segundo, como el Estado, el campamento cuenta con un corpus legislativo (reglamento), medios de financiación, medios coercitivos (guardias) y unos saberes técnicos, muy desarrollados en el manual, sobre administración, contabilidad y, lo que más interesa aquí, sobre aspectos biopolíticos: saneamiento (baño, duchas, letrinas, desagües, pudridero); servicios sanitarios, botiquín (instrumental, medicinas); suministro, almacenamiento y distribución de víveres, cálculo de calorías, grasas, albúmina que se debe consumir, régimen alimenticio, higiene en el consumo... Se apuntala así la transición sanitaria (frenazo de enfermedades infecciosas) que, según Elena Robles, se completa en España en los años cincuenta del siglo pasado.

Tercero, afirma educar en una ideología «íntegramente Nacionalsindicalista», aunque sabemos que confluyen otros códigos: católico, militar... La propaganda (radio, prensa, revistas) respetará la ortodoxia; en correos habrá censura (no se respeta la inviolabilidad de correspondencia), supuestamente para «evitar todo falseamiento de la realidad que dé lugar a preocupaciones injustificadas de los familiares». Cuarto, como el Estado franquista, recurre a mecanismos de evasión, crea espacios afectivos como el Fuego de Campamento para la distensión y las «expansiones más alegres»: es el único lugar en que se requiere la «colaboración espontánea de los acampados» (competiciones entre las escuadras para contar historias, cantar) y en que «incluso los Mandos, despojados momentáneamente de su investidura jerárquica, se confunden con los muchachos para participar en su diversión». Quinto, como el Estado, el campamento debe demostrar su eficacia: en la clausura cabe «apreciar el resultado de la labor efectuada sobre nuestros pequeños camaradas»

a través de exhibiciones gimnásticas, desfiles de *Cadetes* si están «en condiciones de efectuarlos con verdadera marcialidad y vistosidad».[40]

La «ciudad de lona» que describe la edición de 1948 no experimenta cambios en lo relativo a servicios sanitarios, financiación, propaganda, censura, escuadras y «conjunto orgánico» de mandos que se distinguen por sus «dotes naturales», alternativa al gregarismo y al individualismo roussoniano, la «rivalidad malsana» (premios individuales), los «bandos» (prefigura de los partidos políticos). Pero introduce dos grandes novedades que recuerdan la evolución del propio régimen:

En primer lugar, disminuye la fe revolucionaria y aumenta la resignación. Se sigue simulando «la unión de clases». Pero, además de afirmar implícitamente la función reproductora del campamento (los acampados aportarán según sus posibles), se justifica explícitamente –es la novedad– la «estratificación social en las escuadras» para prevenir el «contacto a edad prematura con muchachos de distinta clase social» y el establecimiento con «carácter circunstancial» de turnos de aprendices, de colegios religiosos..., medidas –reconoce– «que podrían parecer "clasistas"». La convivencia de clases, como la revolución, queda *pendiente*. Se reconoce el porqué: «la justa prevención que pueden tener las familias en contra de la prematura convivencia de sus hijos con otros muchachos de distinto nivel cultural» (eufemismo de clase social): esas prevenciones, dada la proletarización progresiva del FJ, según Sáez Marín, eran un hecho. El campamento no sirve a la revolución, sino a la *estrategia de distinción* de que habló Bourdieu: los padres con posibles marcan distancias con los desposeídos.

En segundo lugar, un mayor peso de lo católico en la práctica gubernamental. Porque la finalidad temporal del campamento, educar al joven español «en su totalidad "espíritu unido al cuerpo"», solo se entiende si está «basada en lo sobrenatural». Porque el objetivo del encuadramiento es «completar a la familia en la importantísima misión de integrar al joven en el medio social»: es el principio de subsidiariedad

[40] *Manual de campamentos* (1943), 12, 27, 30-33, 37-38, 42, 45, 66, 77, 135, 141-143, 178-184, 196. José Ortega y Gasset, *La rebelión de las masas* (Madrid: Austral, 2016), 191; Reig, «Aproximación a la teoría del caudillaje», 69; Ramiro de Maeztu, *Defensa de la Hispanidad* (Madrid: Gráfica Universal Evaristo San Miguel, 1935), 287-304; José Luis Villacañas, *Ramiro de Maeztu y el ideal de la burguesía en España* (Madrid: Espasa, 2000), 373; Elena Robles González, Fernando García Benavides, y Josep Bernabeu Mestre, «La transición sanitaria en España desde 1900 a 1990», *Revista Española de Salud Pública* 70, n.º 2 (1996): 221-233.

(primacía de la familia y de la Iglesia frente al Estado) de la encíclica *Divini Illius Magistri* que legitima este manual. Porque la seña de identidad del campamento del FJ frente a otros modelos (Scouts, Exploradores) está en su sentido católico: su objetivo es «educar a nuestras juventudes en el temor de Dios y en el amor a España». Por prever los riesgos que puede acarrear el escuadrismo para la moral sexual, seña de identidad de la Iglesia: «desviaciones que pueden rozar peligrosamente –sobre todo en los mayores– el vicio». El manual propone evitar el «desnudismo innecesario», las tiendas de campaña bipersonales, que se dejen demasiadas horas de holganza: la presencia constante del Capellán, desde su propio panóptico, «proporciona la ayuda que necesita todo joven u hombre para vencerse a sí mismo».

Si según el manual de 1943 el Jefe de Campamento preside un panóptico, compatible con el del Capellán, el editado en 1948, sin excluir la «paternal y constante, aunque lejana vigilancia», habla de «sentido corporativo», «sentido de hermandad» del escuadrismo. Evolución semejante experimenta el sindicato único del régimen: según Ángela Cenarro, el corporativismo católico (colaboración de patronos y obreros), acaba imponiéndose frente al verticalismo de Falange, que pretendía la regulación de las relaciones laborales por el Estado anunciada en el Fuero del Trabajo (1938). El catolicismo impone también un nuevo modelo pedagógico, la «cooperación activa» y la autodirección, cuyo objetivo es crear «personalidades al estilo español tradicional», respetando las iniciativas de los acampados a través del sistema mutuo... sin caer en «tendencias socializantes de nivelación hacia abajo», en el despotismo y centralismo absorbente (estatalista), ni en el liberalismo pedagógico, el *selfgovernment* anglosajón. Un modelo que «cree en el HOMBRE más que en el sistema»:

> Dadles una misión concreta y bien definida; fijadles en términos bien claros su responsabilidad y atribuciones, concededles iniciativa y un generoso margen de confianza; veréis el enorme provecho que de ellos puede sacarse y de qué manera puede suplirse en muchos casos la falta momentánea de colaboradores mayores. Cuidad tan solo de que en los momentos críticos haya –a distancia– un jefe superior que sepa guiar y encauzar.[41]

[41] *Manual de campamentos* (1948), 64. Resto información: 19, 24-28, 33-50, 57-78, 93-110. Á. Cenarro, «Encuadramiento y consenso en la obra del Movimiento: mujeres, jóvenes y obreros», en

Para Sáez Marín, la autodirección se inspira en la *selbtsführung*, la mencionada autoproducción y autodirección nazis:[42] en cambio, el manual que comentamos cita como fuentes de inspiración a Fray Hernando de Talavera, Juan de la Cuesta, Ángel Manjón. La autodirección, una interiorización de normas que no excluye la vigilancia, no es sino el *humanismo cristiano*, inaugurado por las encíclicas *Rerum Novarum* (1891) o *Divini Illius Magistri* (1929) y sostenido por Ramón Ruiz Amado, Ángel Herrera, que pretende una educación integral que no olvide el fin sobrenatural del hombre.[43] Va asociado a un método didáctico activo, fraternal y participativo, puesto en práctica antes de la Guerra Civil no solo en la enseñanza reglada (Padre Manjón), sino en los Círculos de Estudios del Padre Azpiazu o el escultismo católico.[44] Es el método que recupera el Frete de Juventudes, ahora muy condicionado por el catolicismo, que, como veremos, tiene una gran repercusión en la normalización de los cuerpos.

El «modo de ser» falangista: normalización de los individuos a través de las actividades de los campamentos

La finalidad esencial de la práctica gubernamental que acabamos de ver es garantizar la unidad del todo orgánico. Las actividades desarrolladas en el campamento, además de inculcar dogmas y afectos, una cultura política, actúan directamente sobre el cuerpo de los individuos. Elola Olaso en las palabras preliminares del *Manual de campamentos* (1943) deja claro el tipo de cuerpos que pretende formar: hombres con «nervio», «duros, recios e infatigables» (el vitalismo del «modo de ser» joseantoniano), que hagan resurgir la Patria tras el «decaimiento de la raza, después de siglos de dispersión y de pereza» (es la idea de Ramiro de Maeztu sobre el resurgir de España después del decaimiento que localiza en

Falange. Las culturas políticas del fascismo en la España de Franco (1936-1975), ed. Miguel Á. Ruiz Carnicer (Zaragoza: Institución Fernando el Católico-Diputación de Zaragoza, 2013), 205-208. Sáez, *El Frente de Juventudes*, 435-438.

[42] Sáez, *El Frente de Juventudes*, 350-356.

[43] Alfonso Capitán Díaz, «Humanismo pedagógico en la España Contemporánea, 1875-1951», *Revista Española de Pedagogía* 223 (2002): 461-480.

[44] Pere Fullana y Feliciano Montero, «Los modelos educativos juveniles del movimiento católico en España (1868-1968», *Historia de la Educación* 22-23 (2003-2004): 33-51.

1700), «hombres con resuelta voluntad de vencer, de crecer y multiplicarse, de resurgir»: son las teorías eugenésicas de Antonio Vallejo Nájera basadas, más que en la biología, en planteamientos conductistas y purificadores para corregir los daños derivados del liberalismo y del marxismo. Como señala Marta Mauri, esa normalización de los cuerpos no es ajena a objetivos económicos (formar trabajadores), militares (formar soldados) y políticos (perpetuar el régimen de Franco). Dureza, nervio, masculinidad... apuntan a la imposición en los cuerpos de la línea recta, vertical. La resignación y mansedumbre que impone la Iglesia tiene más que ver con líneas sinuosas. Líneas sinuosas deben describir también los cuerpos femeninos de la SF que, como afirman los trabajos de Elena Ramírez o Francisco Javier Martínez Cuesta, aunque comparte principios como la disciplina y las rutinas, no tiene campamentos, cuyo modelo es el cuartel, sino albergues, cuyo modelo es el hogar; no realiza marchas, sino excursiones; introduce la música para desarrollar valores *femeninos* como la religiosidad y la sensibilidad.

La «formación de la personalidad» (masculina) del acampado debe acomodarse a estos postulados, mitad contrarrevolucionarios, mitad fascistas. Los ingredientes doctrinales y afectivos (amor patrio, camaradería, carisma del Jefe) de la cultura política que se pretende inculcar son inseparables del control de los cuerpos: el súbdito queda desposeído del cuerpo en favor del todo orgánico. Con razón señala Marta Mauri que, para el fascismo, el cuerpo no es propiedad del individuo, sino de la Patria o del Estado. Apunto algunas formas de desposesión. Hemos citado ya la apropiación del cuerpo del acampado en el tiempo (horarios, ocupación constante) y el espacio, un espacio compartimentado donde debe moverse. Hemos hablado de la necesidad vencer la naturaleza (negación del cuerpo de los individuos) y del encuadramiento (afirmación del todo orgánico). El manual habla además de tácticas pedagógicas como el estímulo (potenciando el papel de escuadras y pelotones) y la emulación: competiciones, puntuación por tiendas, recompensas honoríficas, castigos que, en cualquier caso, no pueden ser vejatorios. Habla de uniformización. El uniforme es, según Marta Mauri, una manera de homogeneizar y normalizar

a los individuos. Según Lazar Koprinarov, el uniforme deshumaniza a sus portadores, atándolos a normas de comportamiento que los *cambian* y jerarquizan. Se suele olvidar que, además, el uniforme oculta las clases sociales: produce una imagen armoniosa de la sociedad.

El manual impone además el automatismo, margina la razón y la conciencia, que es la manera, como señalaban Mauss o Bourdieu, de naturalizar el *habitus*. Por ello, las normas en el campamento deben cumplirse «sin réplica». Los movimientos deben obedecer al imperativo de una voz exterior, como reflejos condicionados: al toque de Diana, «se levanta inmediatamente todo el mundo»; en la Consagración, al toque de cornetín, «deberán arrodillarse todos los acampados que se encuentren dentro del radio de visibilidad de la Capilla, poniéndose en posición de "Firmes" todos los demás»; con el toque de Fajina, los acampados, «al mando de sus Jefes, se dirigen al comedor» y «cada pelotón se coloca en el sitio previamente designado»; al arriar bandera, tras entonar el *Cara al Sol*, «se traslada toda la formación ante la Cruz de los Caídos. Puestos "Firmes", se toca el Toque de Oración y se rezan las oraciones reglamentarias»; ante el mando se saluda «con estilo falangista».[45]

El *Manual de campamentos* de 1948 conserva las palabras preliminares de Elola Olaso. Pero, como sabemos, pierde espíritu revolucionario en favor del tradicionalismo y de la religiosidad. El «modo de ser» falangista se identifica con el caballero español, «monje» y «soldado». Se exige la boina roja en las guardias, el símbolo tradicionalista, que no se mencionaba en el manual de 1943, quizás por olvido, quizás para

[45] *Manual de campamentos* (1943), 6-8, 11-12, 133-157. Maeztu, *Defensa de la Hispanidad*, 12; Ricardo Campos, «Psiquiatría, raza y represión en el primer franquismo: Antonio Vallejo Nágera», en *Los intelectuales y la dictadura franquista. Cultura y poder en España de 1939 a 1975*, ed. Antonio Altarrabia *et alt*. (Madrid: Editorial Pablo Iglesias, 2014), 19-45. Sobre Educación Física: Marta Mauri Medrano, «El cuerpo juvenil sano como símbolo político del fascismo. La normalización de los cuerpos a través del discurso médico del fascismo», *Riphe. Revista Iberoamericana. Patrimonio Histórico-Educativo* Vol 2-3 (2016): 117-128. Sobre uniforme: Mauri, «*Mens sana in corpore sano...*», 385; Lazar Koprinarov, «La guerra en la paz: el uniforme militar y los preparativos antropológicos para la guerra», *Thémata. Revista de Filosofía* 48 (2013): 143-151. Sobre objetivos económicos, militares y políticos del control corporal: Mauri, «*Disciplinar el cuerpo para militarizar a la juventud*, 100-101. Sobre formación en la SF: Elena Ramírez Rico, César Fernández Quevedo y Emilia Fernández García, «Las publicaciones sobre la organización del Frente de Juventudes (1940-1961). Adiestramiento de las mujeres en las actividades en la naturaleza», *Historia y comunicación social* 23 (2018): 257-272; Francisco Javier Martínez Cuesta, «"Estaréis alegres en nuestra compañía". Las actividades en los campamentos de la Sección Femenina (1942-1953)», *El Futuro del Pasado* 9 (2018): 61-84.

salvaguardar los principios *revolucionarios* más puros. La alerta sobre moral sexual («desviaciones», «vicio») ya no aparece solo en las páginas de Formación Religiosa, sino en la explicación del escuadrismo. El *humanismo cristiano* añade nuevos conceptos pedagógicos al estímulo y la emulación: «motivación positiva» (la prohibición de fumar no es total: «es más hombre quien sabe dominarse»); autodirección (concurso de reglamentos de tiendas); «autocastigos» («el culpable» propondrá «la sanción que cree merecer» evitando un motivo de rencor hacia el mando); posibilidad de realizar «Mi actividad preferida» (manualidades, deporte). Todo ello permite una mayor distensión: los cuerpos podrán dibujar líneas oblicuas o quebradas. Pero ello no significa el final de la normalización, incluso al contrario: el que da órdenes no está solo fuera (el panóptico), sino dentro de los cuerpos. Nadie sabe más de introspección, de interiorización de normas, que la Iglesia. Interiorización que, curiosamente, ha actualizado el nuevo capitalismo que, como señala Remedios Zafra, exige iniciativa, «entusiasmo», a cambio de «un pago afectivo» e «inmaterial».[46]

Educación Premilitar: uniformidad, verticalidad y automatismo

Según José Ignacio Cruz, Alfonso Pérez Viñeta, militar africanista y secretario nacional del FJ, impone en esa organización y en los campamentos una fuerte impronta castrense, que se va relajando tras la Segunda Guerra Mundial. La Educación Premilitar, propuesta ya por los «27 puntos» de Falange, la norma programática de FE-JONS (1934), es, según la edición de 1943, responsabilidad del Jefe de Formación Premilitar. Refuerza la cultura del súbdito a través de los afectos («Honor», «Moral militar») y múltiples formas de normalización del cuerpo. Regula los movimientos de los mandos (gesto correcto, resolver con calma, ejecutar sin titubeos) y de los acampados: guardias con mosquetones de los Cadetes, guardias sin armas diurnas de los Flechas. Encuadra militarmente a los acampados según su estatura y jerarquía: Jefes de Escuadra, Pelotón, Falange y Centuria. Inculca «el hábito de la disciplina cotidiana», la «rigurosa seriedad en las formaciones», la uniformidad, el sometimiento a «pequeñas molestias» (frío, calor...), para «endurecer

[46] *Manual de campamentos* (1948), 50-56, 75-78, 245-292. Remedios Zafra, *El entusiasmo* (Barcelona: Anagrama, 2017), 21.

y probar el futuro soldado»: recordemos la finalidad última de conservar y perpetuar el régimen. La obediencia exige el automatismo en movimientos. La rectitud y verticalidad es la actitud dominante en las posiciones individuales (pasos, giros, saludos) y formaciones colectivas en orden cerrado (alineaciones, evoluciones) y abierto (para Cadetes).[47] La edición de 1948 conserva la misma filosofía, pero, más escéptico con la revolución, abre la posibilidad de clasificar los cuerpos según las clases sociales en escuadras y campamentos distintos.[48]

Formación Nacionalsindicalista: adoctrinamiento, adiestramiento y tensión

La Formación Nacionalsindicalista, que según el *Manual de campamentos* de 1943 corresponde al Jefe de Formación y Cultura, afecta al intelecto (habla de «orden nuevo», «revolución», «reivindicaciones de España»), a los afectos (inculca patriotismo, alegría, voluntad, ánimo) y a la disciplina del cuerpo. Porque el método didáctico del *Manual del acampado*, el catecismo, requiere un adiestramiento mecánico basado en la repetición, no en la reflexión. Porque ciertas prácticas de Formación Nacionalsindicalista exigen una pose (al izar banderas) o una situación de tensión e «intranquilidad» en los acampados: en cualquier momento se les puede exigir repetir consignas grabadas «insensiblemente en la mente de los muchachos». El propio contenido de éstas guarda a veces relación con el dominio del cuerpo: «A la naturaleza no se la sigue: se la vence»; «No queremos hombres fuertes para admirare el músculo, sino para servir a la idea de la Revolución»; «La única arma de las juventudes revolucionarias frente al capitalismo, la burguesía y el marxismo, es su fuerza»; «Las juventudes constituyen el nervio de las grandes Revoluciones».[49]

---

[47] *Manual de campamentos*, 1943, 192-208. José Ignacio Cruz, «Mientras España siga sin gustarnos, no podemos tener vacaciones. Una aproximación a los campamentos del Frente de Juventudes en la provincia de Valencia (1937-1955)», en *Pedagogia. Pensament, política i pràctica. Lectures històriques en la societat valenciana contemporània*, eds. Alejandro Mayordomo Pérez y Andrés Payà Rico (Valencia: Tirant Humanidades, 2019), 66-67.

[48] *Manual de campamentos* (1948), 305-318.

[49] *Manual de campamentos* (1943),161-179.

El *Manual de campamentos* de 1948 impone cambios desde el punto de vista doctrinal, resultado de la desfascistización del régimen. La actividad no se denomina Formación Nacionalsindicalista, sino Formación Política. No queda asomo de las «reivindicaciones españolas», del irredentismo. Sin desaparecer del todo, en las consignas pierde peso la «revolución nacionalsindicalista» en favor de una imprecisa justicia social («El falangista debe ser católico ejemplar, español insuperable y apasionado por la justicia social») y del nacionalcatolicismo: la consigna que rezaba en 1943 «No queremos hombres fuertes para admirar el músculo, sino para servir a la idea de la Revolución» se convierte en 1948 en «No queremos hombres fuertes para admirar el músculo, sino para servir a Dios y a España»; la que rezaba «La Revolución no es un tópico, es un arma», en «¿Viva España? Exigimos más: ¡Arriba España!»; la que rezaba «La única arma de las juventudes revolucionarias frente al capitalismo, la burguesía y el marxismo, es su fuerza», en «Luchamos por la Patria, el Pan y la Justicia»... Para justificar la visión armoniosa del corporativismo se recurre al lenguaje eclesial:

> Si en los turnos de Aprendices hay que vencer y superar la tendencia a la lucha de clases y a la asimilación de fáciles doctrinas demagógicas, en los de Escolares – particularmente donde se encuentran muchachos de clases más acomodadas– hay que combatir la inclinación al egoísmo.[50]

En todo caso, no hay cambios en los objetivos emocionales («ganar para España y la Falange la voluntad y el ánimo»), el sexismo («El miedo no es condición de hombres, sino de niñas tontas») y en el método mecánico de repetir consignas, la voluntad de vencer la naturaleza, de normalizar los cuerpos de los que se espera una respuesta, un movimiento o una posición concreta.

Formación religiosa: control de las pulsiones, mansedumbre, líneas sinuosas

Según el *Manual de campamentos* de 1943, al Capellán, responsable de la Formación Religiosa, corresponde la «santificación de las almas» y atender los «problemas de índole moral y psicológico» de los muchachos.

[50] *Manual de campamentos* (1948), 286. Resto de información, 271-292.

Ello requiere una domesticación de los cuerpos. Porque los actos religiosos del campamento exigen una actitud corporal: escuchar la Santa Misa –voluntaria– «con fervor», recogimiento (se impone la línea sinuosa). Por el aprendizaje memorístico, repetitivo, de la oración reglamentaria. Porque el Capellán inculca el «espíritu de renunciamiento y mortificación» que concuerda con la mística de Falange (y con las privaciones que impone el medio social), detecta las «pasiones» y «hábitos perniciosos» (referencia implícita a la masturbación y las prácticas homosexuales) y vigila la «moralidad general», que no impere un «desnudismo excesivo e innecesario», que los chistes sean «limpios y sin doblez». El Capellán al final del periodo de campamento deberá remitir al Jefe de Campamento un informe con todo el material recogido sobre el «abandono religioso o moral» de los acampados «para que, con todo cuidado, procuren su enmienda»: el Capellán tiene su propio panóptico.[51]

La edición de 1948 desarrolla más detalladamente las funciones del Capellán, evidenciando mejor su potestad en el control de los cuerpos, al que no es ajeno el consabido automatismo. En la misa diaria, siempre voluntaria, a cada toque de corneta corresponde una posición: toque de «Atención» (de rodillas); toque de «Descanso» (sentado o de pie). La comunión debe hacerse de rodillas, salvo excepciones; la bendición de la mesa, de pie y siguiendo una fórmula: «"En el nombre del Padre, y del Hijo y del Espíritu Santo. Amén" (No se añade más)»: «Y se sientan». Si hacemos caso a Cruz Orozco, también en *Mandos*, revista oficial del FJ, menudean estos años las consultas a la Asesoría Religiosa del FJ sobre la forma de santiguarse, de hacer la genuflexión... Además, al Capellán no solo corresponde la formación moral, sino la formación intelectual: los acampados deberán memorizar máximas religiosas (no citadas en la edición de 1943), un discurso que compite con el del Jefe de Formación.[52]

Educación Física: rectitud de las tablas, oblicuidad en el predeporte

La Educación Física es, en principio, signo de modernidad. Un decreto de Eduardo Chao durante la I República en 1873 introdujo la

[51] *Manual de campamentos* (1943), 187-192.

[52] *Manual de campamentos* (1948), 293-303. José Ignacio Cruz Orozco, «Nacionalcatolicismo en el Nacionalsindicalismo. Algunos ejemplos del Frente de Juventudes», *Historia de la Educación* 22-23 (2003-2004), 421-429.

Gimnástica en la segunda enseñanza.[53] La ILE favoreció una educación en libertad (derechos del cuerpo, coeducación, juegos), contraria al dogmatismo del cuartel o del convento,[54] anunciando los objetivos competenciales del currículo actual.[55] Los gobiernos conservadores de la Restauración o eliminan la asignatura (Proyecto de Ley de Bases de Instrucción Pública de 1876 del Conde de Toreno), la convierten en optativa (plan de segunda enseñanza de 1899 de Luis Pidal y Mon), o la relegan al horario de tarde (plan de bachillerato de 1900 de Antonio García Alix).[56] Los liberales, más próximos a la ILE, la hacen obligatoria: planes de segunda enseñanza de Joaquín López Puigcerver de 1894 y de Germán Gamazo de 1898.[57] El fascismo también favorece la Educación Física, aunque por motivos muy distintos: por el culto a la fuerza del *uomo nuovo* mussoliniano o del *homen novo* de Salazar[58], asociado en la España de Franco a la imagen del «monje-soldado» ideado, entre otros, por Giménez Caballero,[59] por ser un medio propagandístico,[60] y por un prurito de modernidad: estando bajo el control de FET-JONS, es vista con malos ojos por la Iglesia por razones de moral sexual.[61]

---

[53] *Colección Legislativa de España*, Vol. 110, Segunda Parte, (1873), 1.443-1444.

[54] María E. Martínez Gorroño y J. L. Hernández Álvarez, «La Institución Libre de Enseñanza y Pierre de Coubertin: la educación física para una educación en libertad», *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte* Vol. 14, n.º 54 (2014): 243-263.

[55] José Luis Felipe Maso, «La Institución Libre de Enseñanza: sus principios pedagógicos innovadores y su presencia en el currículo de la Educación Física actual. El primer centro docente español que utilizó el deporte como elemento educativo», *Citius, Altius, Fortius* Vol. 7, n.º 2 (2014): 57-82.

[56] Respectivamente: *Colección Legislativa de España*, Vol. 117 (1876), 874-878; *Colección Legislativa de España*, Vol. 3 (1899), 526-530; *Colección Legislativa de España*, Vol. 6 (1900), 528-535.

[57] Respectivamente: *Colección Legislativa de España*, Vol. 155 (1894), 624-636; *Colección Legislativa de España*, Vol. 2 (1898), 244-255.

[58] Juan Antonio Simón, «Deporte y totalitarismo», *Hispania Nova* 17 (2019): 224-234; Daniele Serapilglia, «L´uomo nuovo. Sport e corporativismo tra fascismo e cattolicesimo italiano nell´estado novo portoghese tra le due guerre», *Hispania Nova* 17 (2019): 235-269.

[59] Teresa González Aja, «Monje y soldado. La imagen masculina durante el franquismo», *Revista Internacional de Ciencias del Deporte* Vol. 1 (2005): 64-83.

[60] Alejandro Viuda-Serrano, «Héroes de papel: el deporte y la prensa como herramientas de propaganda política del fascismo y el franquismo. Una perspectiva histórica comparada», *Historia y Comunicación Social* Vol. 17 (2012): 41-68.

[61] Juan Antonio Simón, «El deporte en el NO-DO durante el primer franquismo, 1943-1951», *Hispania Nova* 17 (2019): 341-371.

A falta de referentes propios, la Educación Física española miró desde el siglo XIX al exterior[62], abriéndose una guerra entre los métodos de la ILE y de militares como el general José Villalba, artífice de la Escuela Central de Gimnasia (1919-1936).[63] El FJ, dada su impronta castrense, conecta con referentes militares (Amorós, Villalba), nacionalistas (Jahn), los inclinados a la geometría (H. Ling), la fisiología («perfeccionar la raza»), y rechaza el naturalismo de la ILE y la expresividad.[64] El *sexo débil* tuvo su propio referente, el método Ling de Elizabeth Björksten, una gimnasia menos rígida.[65]

Efectivamente, según el *Manual de campamentos* (1943), la Educación Física, responsabilidad del Jefe de Educación Física, debe «fortalecer la raza» y vigilar la higiene. Y, frente a la «"humanización" masónica» (ILE), que busca un mero desarrollo físico, «contribuye "per se" a la formación espiritual de nuestros pequeños camaradas», al «modo de ser» falangista: las competiciones liman «toda inclinación morbosa y egoísta», favorecen la camaradería y la disciplina. En las clases de las mañanas los acampados deberán aprender al menos tres tablas, reglamentos de los juegos y deportes, y los inconvenientes derivados de su mala práctica. Por las tardes harán competiciones, otorgándose premios colectivos. En la fiesta de clausura los *Cadetes* harán demostraciones de las tablas, los *Flechas*, de carreras, natación, tracción de cuerda... En esencia, masculinidad (fuerza, disciplina, geometría, rectitud) frente a expresividad; uniformización frente a individuo, conectando con la cultura política del súbdito.[66]

En la edición de 1948 permanecen las tablas, la preocupación higienista, la uniformización. Pero ahora tienen mucho más peso los juegos educativos que, según el Padre Manjón, ayudan a distraer el espíritu, a formar caracteres «dignos y nobles». Rafael Chaves, como hemos

---

[62] Carmen Pérez Ramírez, «Evolución histórica de la Educación Física», *Apunts: Educación Física y Deportes* 33 (1993): 24-38: detalla distintos modelos de Educación Física desde el siglo XVIII.

[63] Xavier Torrebadella Flix, «La Educación Física Comparada en España (1806-1936)», *Historia Social y de la Educación* Vol. 3, n.º 1 (2014): 25-53.

[64] Marta Mauri Medrano, «*Mens sana in corpore sano*...», 387.

[65] Teresa Rabazas Romero, «La educación física del Magisterio femenino en el franquismo», *Revista Complutense de Educación* Vol. 11, n.º 2 (2000): 167-198.

[66] *Manual de campamentos* (1943), 133-134, 208-218.

anunciado, incorpora en el manual numerosos juegos «predeportivos» (conducen a la práctica del deporte), de inspiración popular (balón limitado o el balón semicírculo), europea (balón-tiro o el *korfbal*), o de invención propia (balón-torre, balón al bolo). Estos juegos, sin olvidar la formación del carácter (deber, jerarquía, valor, prudencia) ni el moralismo sexual (encauzan las «energías sobrantes, evitando se consuman en prácticas que pudieran engendrar hábitos perniciosos»), educan los afectos: camaradería, caballerosidad, alegría. Dejan más espacio a la improvisación, a la oblicuidad. Pierden el estatismo y rigidez tradicionales, no por influencia de la ILE (Chaves afirma que en su momento desconocía la labor de los institucionistas en la recuperación de esos juegos), sino del *humanismo pedagógico* cristiano del Padre Manjón, que Almond y Verba no tendrían quizás dificultad en definir como cultura del súbdito participante.[67]

Actividades culturales y recreativas: simulación de libertad

Este manual añade un capítulo sobre actividades culturales y recreativas: Trabajos Manuales (madera, marquetería, modelado), Aeromodelismo que, lo mismo que los actos de inauguración y clausura y el Fuego de Campamento que en el manual de 1943 eran responsabilidad del jefe de Formación Nacionalsindicalista, son dirigidas por el Jefe de Actividades Culturales. Como los juegos de Rafael Chaves, se inspiran en el *humanismo cristiano*: dan pie a la distensión, la iniciativa, los afectos. Pero permanece el panóptico vigilante y sigue exigiéndose uniformidad, movimientos automáticos, irreflexivos en los saludos, desfiles, genuflexiones.

Estas actividades recreativas, además, refuerzan la masculinidad o el sexismo, auténtico refugio y compensación (*estrategia de distinción*, diría Bourdieu) para los súbditos: algunas canciones resaltan las cualidades supuestamente superiores de los que realmente son domesticados: amor por la aventura («El bergantín»), dominio sobre la mujer-objeto, como refleja este «Poupurrit montañés»:

---

[67] *Manual de campamentos* (1948), 219-363. Devís, Atienza y Peiró, «Rafael Chaves...», 81-96.

Dorotea, Dorotea
Dorotea, como eres tan fea
al verte la cara
me da no se [sic] qué.
Y al mirarte, y al mirarte
la cara que pones
se asustan las vacas, la burra
y los chones.[68]

CONCLUSIONES: REFERENTES Y RECEPCIÓN

Referentes. Afinidad entre cultura política y normalización de los cuerpos

Los manuales de campamentos dibujan, representan el Estado y el régimen franquista, ideologías particulares (esencialmente subculturas falangista y católica) que lo sustentan y su evolución, siempre en correspondencia con una determinada política del cuerpo. Tienen como referente el Estado franquista, porque prefiguran su estructura orgánica y práctica gubernamental, incluidos los aspectos que atañen a la biopolítica: instalaciones sanitarias, aprovisionamiento y almacenamiento de alimentos, cálculo de calorías para conservar el pulso vital de los acampados.

Son referentes de esos manuales también el catolicismo (el Caballo de Troya en el seno del FJ) y el falangismo. Es obvio que FET-JONS marca una fuerte impronta en el sistema escolar (Educación Física, FEN), la educación de adultos, la cultura de masas, los campamentos...[69] Pero su ideología solo puede subsistir, discretamente, como subcultura en mezcolanza con otros valores compartidos en mayor o menor medida por las demás *elites de extracción* del régimen. Así ocurre en los manuales de FEN o en los manuales de campamentos. Incluso el editado en 1943, en la *Era Azul*, comparte espacios con otras subculturas: católica, tradicionalista, militar. Su fracaso cultural se hace más evidente en el editado en 1948, que legitima la encíclica *Divini Illius Magistri*: no puede ser más

[68] *Manual de campamentos* (1948), 451-452. Resto información: 365-473, 432, 451.

[69] Florentino Sanz Fernández, «Las otras instituciones educativas de la postguerra española», *Revista de Educación*, extraordinario (2000): 333-358.

dramática la decepción de los que hablan de revolución, Estado totalitario, estatalización de la enseñanza.

Esa debilidad deriva de factores contextuales (desde 1945 el ideal *revolucionario* resulta anacrónico), de la pérdida de peso político de FET-JONS (el que ganan los católicos con el cambio de gobierno de 1945) y de los escasos medios, afiliación y arraigo del partido y sus organizaciones, que cometen, además, el dislate de «predica[r] la revolución al abrigo de los Presupuestos Generales del Estado».[70] Fracasa la SF, por la contradicción entre los valores que predica (sumisión, fragilidad de la mujer) y la superación personal que exigen las competiciones femeninas.[71] Fracasa el FJ en su intento de monopolizar el control de las juventudes;[72] en las escuelas del Patronato Escolar, por no poder orientar el currículum; en los campamentos, por la falta de recursos; en la asignatura de FEN, sometida a los dictados del régimen y que, según algunas encuestas, apenas incidió en las actitudes sociales de los alumnos.[73] El FJ, según Franco «la obra predilecta del régimen», no fue un «Frente», sino una yuxtaposición de escolares y aprendices, ni «de Juventudes» (muchos lo abandonaron prematuramente por trabajo o estudios), y sus finanzas dependían de otras instancias (Ministerio de Educación, Delegación de Sindicatos...).[74]

A esas dos subculturas corresponden también dos maneras distintas de normalizar el cuerpo de los acampados. FET-JONS incide en la uniformización, en la geometría de las tablas gimnásticas, en la fortaleza, en la seguridad del gesto, en la masculinidad y la marcialidad: los cuerpos describen líneas rectas, expresión de la impronta castrense y del vitalismo y del optimismo *revolucionario*. La Iglesia impone la mansedumbre,

---

[70] Ricardo L. Chueca Rodríguez, «Las juventudes falangistas», *Studia Historica. Historia Contemporánea* 5 (1987): 87-104.

[71] Gonzalo Ramírez Macías, «La educación física y el deporte como medios de transgresión del modelo de mujer durante la dictadura franquista», *Movimiento* Vol. 24, n.º 1 (2018): 331-344. Ver también: M.ª Luisa Zagalaz Sánchez, «La educación física femenina durante el franquismo. La Sección Femenina», *Apunts. Educación Física y Deportes* 65 (2001): 6-16.

[72] José Luis Rodríguez Jiménez, *Historia de la Falange Española de las JONS* (Madrid: Alianza, 2000), 490-492.

[73] José Ignacio Cruz Orozco, *El yunque azul. Frente de Juventudes y sistema educativo. Razones de un fracaso* (Madrid: Alianza Editorial, 2001), 99, 132, 143, 223, 237.

[74] Sáez, *El Frente de Juventudes*, 481-487.

el fervor, el recogimiento: los cuerpos describen líneas sinuosas, expresión del arrepentimiento, del pesimismo antropológico, de la indeleble marca del pecado original. Pero, igual que conviven la subcultura católica y falangista, en los manuales también conviven las formas de control corporal que les son propias. El panóptico del Jefe de Campamento, que todo lo ve y todo lo sabe, es compatible con el panóptico del Capellán, interesado especialmente en la vigilancia y control de la desnudez, de las pulsiones. Conviven las liturgias, dado que FET-JONS fue incapaz de crear una liturgia civil propia, independiente de la religión tradicional. En los actos religiosos conviven la verticalidad (posición de firmes en el acto de consagración) y la sinuosidad (comunión, confesión de rodillas). Y valores relacionados con el cuerpo: espíritu de sacrificio, renunciamiento y mortificación son –expresamente– compartidos por el catolicismo y el falangismo.

Los manuales también refieren la evolución del régimen. La edición de 1943 apuntala la creación de un estado totalitario. La edición de 1948 es el espejo diáfano de la desfascistización del régimen, de la construcción de un Estado católico. El «modo de ser falangista» es cada vez más el «"modo de ser" del caballero español», henchido de valores religiosos y patrióticos. La Formación Nacionalsindicalista se convierte en Formación Política. La *revolución*, en *justicia social*: como en la doctrina de la Iglesia. El ideal jerárquico, orgánico y corporativo que niega el liberalismo y la democracia, se expresa en términos eclesiales: colaboración, hermandad.

Como no podía ser de otro modo, esa evolución implica también cambios en la práctica gubernamental. La «ciudad de lona» de la edición de 1943 es un panóptico parecido al Estado totalitario que se estaba imponiendo en España. En la edición de 1948, mientras el panóptico del Jefe pierde peso en favor de la autodirección, igual que en la Organización Sindical se impone el corporativismo al verticalismo, el panóptico del Capellán se enriquece añadiendo a su inquisición moral funciones discursivas: la «Máxima religiosa» compite con las «Consignas» en que, de otra parte, se suaviza el ímpetu «revolucionario». Y cambios en la normalización de los cuerpos. Al hilo del autodenominado *humanismo cristiano* y de la revitalización de los principios pedagógicos del Padre Manjón y otros autores católicos (motivación positiva, iniciativa, cooperación activa, sistema mutuo), gana peso la distensión frente a la rigidez: se impone la línea quebrada y ondulada de los juegos predeportivos

o las actividades voluntarias. Se pretende recuperar al *HOMBRE* (con mayúsculas), negando implícitamente el Estado totalitario. Pero el súbdito participante resultante debe reaccionar con movimientos automáticos en la celebración de la misa, las formaciones... Y, sobre todo, debe interiorizar determinadas normas (autodirección, autocastigo), que ya no están fuera, sino dentro de él mismo: habría que poner en entredicho, por tanto, ese supuesto *humanismo*.

Por encima de subculturas o de etapas, ambas ediciones coinciden en la legitimación de un referente que, aunque flexible, es idéntico a sí mismo, el franquismo. Ya hace tiempo Manuel Ramírez identificó los rasgos de una ideología franquista, aunque no fuera un todo articulado.[75] Son aproximadamente los valores constantes que observamos en las ediciones de 1943 y 1948 del *Manual de campamentos* afines a eso que llamamos cultura del súbdito. Valores sociales: visión armoniosa de la sociedad, organicismo, promesa de redención, se llame «Revolución nacionalsindicalista» (1943) o «Justicia social» (1948). Valores políticos: nacionalismo, rechazo del individualismo y del liberalismo, encuadramiento orgánico, jerarquía, sumisión total a la autoridad civil y religiosa. Valores culturales: ideales de sacrificio, abnegación, servicio, paternalismo, sexismo y negación de la coeducación, vigilancia del placer sexual. Afectos: amor a Dios, a la Patria, al Jefe, alegría, vitalismo, camaradería... Quizás tenga razón Javier Tusell al afirmar que el catolicismo durante el franquismo pone veto al totalitarismo falangista, pero, el *Catecismo Patriótico* de Fray Albino Menéndez Reigada (1938), no oculta que el catolicismo aspiraba a un control total de la sociedad, al «totalitarismo cristiano».[76] A esos valores constantes corresponde una normalización de los cuerpos constante. Desde el punto de vista de la práctica gubernamental, el campamento, tanto en 1943 como en 1948, funciona como un cuerpo, como un microcosmos orgánico, más próximo al verticalismo falangista en 1943, más próximo al corporativismo católico (hermandad, colaboración) en 1948. Al servicio de ese cuerpo están los cuerpos de los acampados, uniformados, obligados a movimientos automáticos o a describir líneas rectas (masculinidad, fuerza, arrojo, revolución,

[75] M. Ramírez, *España, 1939-1975. Régimen político e ideología* (Barcelona: Guadarrama-Punto Omega-Labor, 1978), 37, 67, 111.

[76] Javier Tusell, *Franco y los católicos. La política interior española entre 1945 y 1957* (Madrid: Alianza, 1984), 445-448; Menéndez-Reigada, *Catecismo patriótico español* (Barcelona: Península, 2003), 76.

militarismo), sinuosas (mansedumbre, fervor) y quebradas u oblicuas (distensión dentro del sistema).

Recepción: dificultades

No es fácil extraer conclusiones sobre la recepción de estos manuales. Desde un punto de vista cuantitativo, lo dificulta la deficiente conservación de los archivos del FJ.[77] Desconozco estudios sobre, por ejemplo, las tiradas de estos manuales, el número de receptores (mandos e instructores) que los pudieron manejar. Los datos disponibles son muy genéricos: hubo uno o dos campamentos por provincia (en 1960 figuran 65); el número de acampados entre 1937 y 1962 fue de 974.239 (894.683 en campamentos provinciales y 79.556 en campamentos nacionales). En 1943, año de la segunda edición del manual, 46.258 (44.916 en los provinciales y 1.342 en los nacionales); en 1948 –cuarta edición–, 46.476 acampados (42.529 en provinciales y 3.947 en nacionales).[78]

Más difícil resulta hacer una valoración cualitativa de la recepción, es decir la repercusión de los manuales de campamentos en la socialización de los españoles. Solo podemos aventurar que el FJ no pudo imponer su doctrina, pero contuvo a la juventud española más inquieta;[79] y, paradójicamente, fomentó la utopía revolucionaria en una minoría, aunque en sentido contrario al pretendido, pues acabó dirigiéndose contra el régimen.[80] Difícil también es saber cómo contribuyó el sistema de campamentos al sostenimiento del régimen, o a la conservación de valores que, según Paloma Aguilar, perviven más allá de 1975: supeditación de la libertad al orden; mayores reservas para expresar opiniones políticas; opinión negativa de partidos y sindicatos, con tasas de afiliación inferiores al resto de Europa; bajo nivel de preferencia por un sistema democrático en las opciones políticas de derecha…[81] Los campamentos

[77] José María Fernández Hevia, «Fuentes documentales para el estudio de la política de juventud durante el franquismo: las Delegaciones Provinciales del Frente de Juventudes», *AABADOM* 13 (2002): 29-40.

[78] Sáez, *El Frente de Juventudes*, 418.

[79] Fernández Quevedo, *Las actividades de «Aire libre»*, 465.

[80] Sáez, *El Frente de Juventudes*, 487.

[81] Paloma Aguilar Fernández, *Políticas de la memoria y memorias de la política* (Madrid: Alianza, 2008), 381-411.

quizás contribuyeron a reforzar esos valores en un sector de la población. Quizás reforzaron otros relacionados el cuerpo: diferencias más marcadas de los *habitus* (pose, formas de moverse, comportarse) y roles de hombres y mujeres que en los países del entorno, por la separación FJ/SF o la práctica desaparición de la coeducación; mayor contención sexual y sentimiento de culpabilidad respecto a prácticas como la masturbación o la homosexualidad, como consecuencia del peso de la Iglesia en la sociedad; la actitud reverencial ante lo sagrado tan cultivada en los campamentos. Parece que la rectitud y verticalidad propios de la subcultura falangista son *habitus* que, faltos de continuidad, no han conseguido naturalizarse. Sin embargo, las líneas sinuosas de la subcultura católica han venido reproduciéndose de forma más continua en actos religiosos o a través de la asignatura de religión católica, ya tamizada por el Concilio Vaticano II: miedo al cuerpo; concepciones muy tradicionales sobre la masturbación, la homosexualidad, la diferenciación de géneros; exaltación del dolor, de la castidad, la mansedumbre; actitud de recogimiento en las celebraciones litúrgicas.[82]

Nota sobre el 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 y la UPNA. Entre sus publicaciones destacan los libros *Mito, legitimación y violencia simbólica en 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

Aguilar Fernández, Paloma. *Políticas de la memoria y memorias de la política*. Madrid: Alianza, 2008.

Almond, Gabriel A. y Sidney Verba. «La cultura política». In *Diez textos básicos de Ciencia Política*, edited by Albert Batlle, 171-190. Barcelona: Ariel, 1992.

[82] Castillejo, *La enseñanza de la Religión católica*, 30-31, 97-105.

Ascunce, José Ángel. *Sociología cultural del franquismo, 1936-1975.* Madrid: Biblioteca Nueva, 2015.

Bourdieu, Pierre. *Cuestiones de sociología.* Madrid: Istmo, 1999.

Bourdieu, Pierre. *La dominación masculina.* Barcelona, Anagrama, 1999.

Bourdieu, Pierre. *Meditaciones pascalianas.* Barcelona: Anagrama, 1999.

Burleigh, Michael. *Poder terrenal. Religión y política en Europa. De la revolución francesa a la I Guerra Mundial.* Madrid: Taurus, 2005.

Burleigh, Michael. *Causas Sagradas. Religión y política en Europa. De la Primera Guerra Mundial al terrorismo islamista.* Madrid: Taurus, 2006.

Campos, Ricardo. «Psiquiatría, raza y represión en el primer franquismo: Antonio Vallejo Nágera». In *Los intelectuales y la dictadura franquista. Cultura y poder en España de 1939 a 1975*, edited by Antonio Altarrabia *et alteri*, 19-45. Madrid: Editorial Pablo Iglesias, 2014.

Cañabate, José. A. «La pugna entre la Iglesia católica y el Frente de Juventudes en el ámbito educativo. Referencias internacionales, antecedentes y trayectoria general durante el primer franquismo». *Historia de la Educación* 22-23 (2003-2004): 105-121.

Capitán Díaz, Alfonso. «Humanismo pedagógico en la España Contemporánea, 1875-1951». *Revista Española de Pedagogía* 223 (2002): 461-480.

Carral Maseda, Diego. «Modesto Bargalló: el arte de educar en la naturaleza». *Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación* Vol. 2 (2015): 481-486.

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. *La enseñanza de la Religión católica desde la Transición*. Madrid: La Catarata, 2012.

Castillejo Cambra, Emilio. «Análisis del contenido ideológico de los manuales de Historia». *Bordón* Vol. 61, n.º 2 (2009): 45-57.

Castillejo Cambra, Emilio. «Educación en el franquismo nacionalcatólico. La negación de la libertad y de la igualdad». In *El artículo 27 de la Constitución: Cuaderno de quejas*, coords. por Manuel de Puelles Benítez y Manuel Menor Currás, 53-75. Madrid: Morata, 2018.

Cayuela Sánchez, Salvador. *Por la grandeza de la Patria. La biopolítica en la España de Franco, 1939-1975.* Madrid: FCE, 2014.

Cayuela Sánchez, Salvador. «El nacimiento de la biopolítica franquista. La invención del "homo patiens"». *Isegoría* 40 (2009): 273-288.

Cayuela Sánchez, Salvador. «La biopolítica del franquismo desarrollista: hacia una nueva forma de gobernar, 1959-1975». *Revista de Filosofía* Vol. 38, n.º 1 (2013): 159-179.

Cenarro, Ángela. «Encuadramiento y consenso en la obra del Movimiento: mujeres, jóvenes y obreros». In *Falange. Las culturas políticas del fascismo en la*

España de Franco (1936-1975), edited by Miguel Ángel Ruiz Carnicer, 199-216. Zaragoza: Institución Fernando el Católico-Diputación de Zaragoza, 2013.

Chueca Rodríguez, Ricardo L. «Las juventudes falangistas». *Studia Historica. Historia Contemporánea* 5 (1987): 87-104.

Cruz Orozco, José Ignacio. *El yunque azul. Frente de Juventudes y sistema educativo. Razones de un fracaso.* Madrid: Alianza Editorial, 2001.

Cruz Orozco, José Ignacio. «Nacionalcatolicismo en el Nacionalsindicalismo. Algunos ejemplos del Frente de Juventudes». *Historia de la Educación* 22-23 (2003-2004): 421-429.

Cruz Orozco, José Ignacio. «Falange, Frente de Juventudes y el nuevo orden europeo. Discrepancias y coincidencias en la política de juventud durante el primer franquismo». *Revista de Educación* 357 (2012): 515-535.

Cruz Orozco, José Ignacio. «Mientras España siga sin gustarnos, no podemos tener vacaciones. Una aproximación a los campamentos del Frente de Juventudes en la provincia de Valencia (1937-1955)». In *Pedagogia. Pensament, política i pràctica. Lectures històriques en la societat valenciana contemporània*, editado por Alejandro Mayordomo Pérez y Andrés Payà Rico, 59-77. Valencia: Tirant Humanidades, 2019.

Chueca Rodríguez, Ricardo L. «FET y de las JONS: la paradójica victoria de un fascismo fracasado». In *España bajo el franquismo*, edited by Josep Fontana, 60-77. Barcelona: Crítica, 2000.

Calle Valverde, Jaime De La. «El gesto analógico. Una revisión de las técnicas del cuerpo de Marcel Mauss». *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad* 7 (2011-2012): 75-87.

Delegación Nacional del Frente de Juventudes. *Manual de campamentos*. Madrid: Ediciones Frente de Juventudes, 1943.

Delegación Nacional del Frente de Juventudes. *Manual de campamentos*. Madrid: Ediciones Frente de Juventudes, 1948.

Devis, José, Rodrigo Atienza y Carmen Peiró. «Rafael Chaves Fernández y el predeporte en la Educación Física del franquismo». *Citius, Altius, Fortius* Vol 3, n.º 1 (2010): 81-96.

Elias, Norbert. *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Madrid: F.C.E, 1993.

Ellwood, Sheelagh. *Historia de Falange Española*. Barcelona: Crítica, 2001.

Felipe Maso, José Luis. «La Institución Libre de Enseñanza: sus principios pedagógicos innovadores y su presencia en el currículo de la Educación Física actual. El primer centro docente español que utilizó el deporte como elemento educativo». *Citius, Altius, Fortius*, Vol. 7, n.º 2 (2014): 57-82.

Fernández Hevia, José María. «Fuentes documentales para el estudio de la política de juventud durante el franquismo: las Delegaciones Provinciales del Frente de Juventudes». *AABADOM* 13 (2002): 29-40.

Fernández Quevedo Rubio, César. «Las actividades de «Aire libre» en la Organización Juvenil y el Frente de Juventudes». PhD diss., Universidad Complutense Madrid. Facultad de Educación. Departamento de Expresión Musical Corporal, 2018.

Foucault, Michel. *Un diálogo sobre el poder*. Madrid: Alianza, 1988.

Foucault, Michel. *Historia de la sexualidad. I. La voluntad de saber*. Madrid, Siglo XXI, 1992.

Foucault, Michel. *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta, 1992.

Foucault, Michel. *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI, 1992.

Foucault, Michel. *Nacimiento de la biopolítica*. Madrid: Akal, 2016.

Fullana, Pere y Feliciano Montero. «Los modelos educativos juveniles del movimiento católico en España (1868-1968)». *Historia de la Educación* 22-23 (2003-2004): 33-51

González Aja, Teresa. «Monje y soldado. La imagen masculina durante el franquismo». *Revista Internacional de Ciencias del Deporte* Vol. 1 (2005): 64-83.

Juliá, Santos. *Historia de las dos Españas*. Madrid: Taurus, 2004.

Kantorowicz, Ernst H. *Los dos cuerpos del rey. Un estudio de teología política medieval*. Madrid: Akal, 2012.

Koprinarov, Lazar. «La guerra en la paz: el uniforme militar y los preparativos antropológicos para la guerra». *Thémata. Revista de Filosofía* 48 (2013): 143-151.

Maeztu, Ramiro de. *Defensa de la Hispanidad*. Madrid: Gráfica Universal Evaristo San Miguel, 1935.

Malvano, Laura. «El mito de la juventud a través de la imagen: el fascismo italiano». In *Historia de los jóvenes. II. La Edad Contemporánea*, dirigido por Giovanni Levi y Jean Claude Schmitt, 313-346. Madrid: Taurus, 1996.

Martínez Cuesta, Francisco Javier. «"Estaréis alegres en nuestra compañía". Las actividades en los campamentos de la Sección Femenina (1942-1953)». *El Futuro del Pasado* 9 (2018): 61-84.

Martínez Gorroño, María. E. y Juan L. Hernández Álvarez. «La Institución Libre de Enseñanza y Pierre de Coubertin: la educación física para una educación en libertad». *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte* Vol. 14, n.º 54 (2014): 243-263.

Mauri Medrano, Marta. «*Mens sana in corpore sano*. La Educación Física del Frente de Juventudes y el disciplinamiento de los cuerpos». *Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación: Arte, literatura y educación*, Vol. 1 (2015): 381-391.

Mauri Medrano, Marta. «*Disciplinar el cuerpo para militarizar a la juventud*. La actividad deportiva del Frente de Juventudes en el franquismo (1940-1960)». *Historia Crítica* 61 (julio-septiembre 2016): 85-103.

Mauri Medrano, Marta. «El cuerpo juvenil sano como símbolo político del fascismo. La normalización de los cuerpos a través del discurso médico del fascismo». *Riphe. Revista Iberoamericana. Patrimonio Histórico-Educativo* Vol. 2, n.º 3 (2016): 117-128.

Mauss, Marcel. *Sociología y antropología*. Madrid: Tecnos, 1979.

Menéndez-Reigada, Albino G. *Catecismo patriótico español*. Barcelona: Península, 2003.

Michaud, Eric. «"Soldados de una idea": los jóvenes bajo el Tercer Reich». In *Historia de los jóvenes. II. La Edad Contemporánea*, dirs. Giovanni Levi, Jean Claude Schmitt. 349-379. Madrid: Taurus, 1996.

Ortega y Gasset, José. *La rebelión de las masas*. Madrid: Austral, 2016.

Payne, Stanley G. *Franco y José Antonio. El extraño caso del fascismo español*. Barcelona: Planeta, 1997.

Pérez Ramírez, Carmen. «Evolución histórica de la Educación Física». *Apunts: Educación Física y Deportes* 33 (1993): 24-38.

Rabazas Romero, Teresa. «La educación física del Magisterio femenino en el franquismo». *Revista Complutense de Educación* Vol. 11, n.º 2 (2000): 167-198.

Ramírez, Manuel. *España, 1939-1975. Régimen político e ideología*. Barcelona: Guadarrama-Punto Omega-Labor, 1978.

Ramírez Macías, Gonzalo. «La educación física y el deporte como medios de transgresión del modelo de mujer durante la dictadura franquista». *Movimiento* Vol. 24, n.º 1 (2018): 331-344.

Ramírez Rico, Elena, César Fernández Quevedo y Emilia Fernández García. «Las publicaciones sobre la organización del Frente de Juventudes (1940-1961). Adiestramiento de las mujeres en las actividades en la naturaleza». *Historia y comunicación social* 23 (2018): 257-272.

Reig Tapia, Alberto. «Aproximación a la teoría del caudillaje». *Revista de Estudios Políticos* (Nueva Época) 69 (1990): 61-81.

Robles, Elena, García Benavides, Fernando y Bernabeu Mestre, Josep. «La transición sanitaria en España desde 1900 a 1990». *Revista Española de Salud Pública* 70, n.º 2 (1996): 221-233.

Rodríguez Jiménez, José Luis. *Historia de la Falange Española de las JONS*. Madrid: Alianza, 2000.

Sáez Marín, Juan. *El Frente de Juventudes. Política de juventud en la España de la posguerra, 1937-1960*. Madrid: Siglo XXI, 1988.

Sanz Fernández, Florentino. «Las otras instituciones educativas de la postguerra española». *Revista de Educación*, extraordinario (2000): 333-358.

Serapilglia, Daniele. «L´uomo nuovo. Sport e corporativismo tra fascismo e cattolicesimo italiano nell´estado novo portoghese tra le due guerre». *Hispania Nova* 17 (2019): 235-269.

Simón, J. Antonio. «Deporte y totalitarismo». *Hispania Nova* 17 (2019): 224-234.

Simón, J. Antonio. «El deporte en el NO-DO durante el primer franquismo, 1943-1951». *Hispania Nova* 17 (2019): 341-371.

Somoza, Miguel, Kira Mahamud y Heloisa Helena Pimienta. «Emociones y sentimientos en los procesos de socialización política: una mirada desde la Historia de la Educación». *Historia y memoria de la Educación* 2 (2015): 7-44.

Thomàs, Joan Maria. *Lo que fue la Falange*. Barcelona: Plaza y Janés, 1999.

Torrebadella, Xavier. «La Educación Física Comparada en España (1806-1936)». *Historia Social y de la Educación* Vol. 3, n.º 1 (2014): 25-53.

Tusell, Javier. *Franco y los católicos. La política interior española entre 1945 y 1957*. Madrid: Alianza, 1984.

Tusell, Javier. *Historia de España en el siglo XX. III. La Dictadura de Franco*. Madrid: Taurus, 1998.

Villacañas, José Luis. *Ramiro de Maeztu y el ideal de la burguesía en España*. Madrid: Espasa, 2000.

Viñao, Antonio. *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid: Marcial Pons, 2004.

Viuda Serrano, Alejandro. «Héroes de papel: el deporte y la prensa como herramientas de propaganda política del fascismo y el franquismo. Una perspectiva histórica comparada». *Historia y Comunicación Social* Vol. 17 (2012): 41-68.

Zafra, Remedios. *El entusiasmo*. Barcelona: Anagrama, 2017.

Zagalaz Sánchez, M.ª Luisa. «La educación física femenina durante el franquismo. La Sección Femenina». *Apunts. Educación Física y Deportes* 65 (2001): 6-16.

Historia y Memoria de la Educación 13 (2021): 541-578
Sociedad Española de Historia de la Educación
ISSN: 2444-0043
DOI: 10.5944/hme.13.2021.26226

VÍCTOR FRAIZ VILLANUEVA. PROCESO A LA FETE Y A LA ESCUELA REPUBLICANA[α]

Víctor Fraiz Villanueva. Process to the FETE and the republican school

Narciso de Gabriel[ß]

Fecha de recepción: 14/12/2019 • Fecha de aceptación: 18/01/2020

Resumen. La represión franquista sobre el profesorado afectó principalmente a quienes tenían una ideología de izquierdas y defendían el laicismo republicano, circunstancias que solían compartir buena parte de los afiliados a la Federación Española de Trabajadores de la Enseñanza, y desde luego sus líderes. Uno de esos líderes fue el pontevedrés Víctor Fraiz Villanueva, que sufrió dos consejos de guerra debido a su actuación política, sindical y docente, uno en 1934 y otro, que lo condujo ante un pelotón de fusilamiento, en 1937. En este trabajo se analizan sus últimos tres años de vida.

Palabras clave: Víctor Fraiz Villanueva; FETE; escuela republicana; represión franquista; depuración del magisterio; consejos de guerra.

Abstract. *The repression exerted by the Franco regime on teachers mainly affected people with a left-leaning ideology who defended Republican secularism. This circumstance was quite common among the members of the Spanish Federation of Education Workers, especially among the organization's leaders. One of these leaders was Víctor Fraiz Villanueva, a native of Pontevedra, who was court-martialed twice because of his political, union and teaching activities. He was tried in 1934 and again in 1937, and was eventually executed by a firing squad. This article examines the last three years of his life.*

Keywords: *Víctor Fraiz Villanueva; FETE; republican school; repression of the Franco regime; purge of teachers; court-martials.*

[α] Agradezco a Aida Terrón Bañuelos y a Helena Zapico Barbeito la lectura del texto y sus observaciones y sugerencias. De sus carencias responde únicamente quien lo subscribe.

[ß] Departamento de Pedagogía y Didáctica. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidade da Coruña. Campus de Elviña, s/n, 15071 A Coruña. narciso.de.gabriel@udc.es https://orcid.org/0000-0002-3630-0908

Víctor Fraiz Villanueva nació el 26 de marzo de 1887 en el lugar de Bandeira, perteneciente a la parroquia de Manduas (Silleda-Pontevedra). Era hijo del matrimonio formado por Manuela y Víctor, ambos maestros. Muy joven todavía, emigró a Cuba, donde coincidió con su tío, Vicente Fraiz Andón, profesor en la Escuela Normal de La Habana. De vuelta a Galicia, cursará estudios de magisterio en la Normal compostelana, de la que también fue director su tío Vicente.[1]

La primera escuela que desempeñó fue la de Ponte Caldelas (Pontevedra), donde promovió el asociacionismo del magisterio, formó un grupo de *Boy Scouts*, ejerció el periodismo –fundó primero *El Explorador de Puente Caldelas*, de vida efímera, pues solo se publicó el primer número, y luego *El Heraldo de Puente Caldelas*– y se casó con Placeres Castellanos en 1911. Posteriormente ejercerá la profesión en otras escuelas, como las de Vilaza (Gondomar) y Coia (Vigo), localidades en las que continuará desarrollando una intensa actividad periodística –merece destacarse su colaboración en la revista *Escuela Vivida*– y cultural, y tendrá una notable proyección sindical y política, particularmente en Vigo, que será donde nos lo encontraremos.

Centraremos nuestra atención en su trayectoria como maestro y miembro de la Federación Española de Trabajadores de la Enseñanza (FETE) durante los años comprendidos entre 1934 y 1937, y utilizaremos como principales fuentes las dos causas a que fue sometido por la justicia militar y el expediente de depuración profesional.

LOS SUCESOS REVOLUCIONARIOS DE 1934

El 18 de octubre de 1934, a las 13 horas, se presentó la policía en el domicilio de la familia Fraiz-Castellanos, situado en el primer piso del número 62 de la calle Tomás Alonso de la ciudad de Vigo, para comprobar si en él había «armas o documentación» relacionadas con

[1] Estas breves notas biográficas están tomadas básicamente de Emilio Garrido Moreira, *Víctor Fraiz. Vida e asesinato dun mestre exemplar* (Santiago de Compostela: Fundación Luis Tilve, 2002), y Anxo Serafín Porto Ucha, *Historias de vida. O maxisterio pontevedrés na II República, Guerra Civil e Franquismo* (Ponteareas: Alén Miño, 2003), a quienes remito para conocer la historia del personaje que nos ocupa. Garrido Moreira reproduce una carta (p. 183), depositada en el Archivo Histórico Nacional, en la que nuestro protagonista subraya la dilatada trayectoria docente familiar: «Mi abuelo fue maestro durante 50 años. Fueron maestros mi padre y mi madre. Tengo tíos, hermanos, primos y parientes maestros hasta el número de 32».

el «pasado movimiento revolucionario». Practicado el correspondiente registro, se encontró abundante correspondencia de la FETE, dirigida a su presidente, Víctor Fraiz; un reglamento de la Asociación de Trabajadores de la Enseñanza (ATE), que suponemos sería la de Vigo, de la que Fraiz fue presidente y secretario; una carta de Isabel Domínguez, esposa de un maestro de la Illa de Arousa (Pontevedra), y otra de Vicente M. Pérez, sindicalista y maestro en el municipio coruñés de Mesía, así como recibos, circulares, carnés, listas de afiliados y de suscritores y un registro de contabilidad de dicha asociación. De todo ello se hizo cargo la policía.[2]

Las supuestas armas no aparecieron, pero la policía recibió una confidencia según la cual, cuando los agentes se disponían a entrar en el domicilio de los sospechosos, un hijo del matrimonio, Vicente, de catorce años, había entregado a Julia Quietan, sirvienta en la casa contigua, a través de una ventana que daba al patio, un paquete del que se sospechaba pudiese «contener materia delictiva». Llamada la sirvienta a declarar, afirmó que efectivamente el mencionado joven, conocido como *Perino*, le hizo entrega de dos pistolas y un cargador, pidiéndole que las escondiese «porque lo iban a matar» (f. 3). Las escondió en el establo, y así se lo confesó a su ama, Ramona Vidal, que la conminó a devolverlas a sus propietarios, por lo que tuvo que hacerse de nuevo cargo de ellas la madre de Vicente, acompañada de otro de sus hijos, de nombre Ramón y trece años de edad.

A partir de aquí se suceden los interrogatorios policiales, en los que Ramón admitió –al menos eso es lo que se hace constar en la transcripción– haber acompañado a su madre a la casa de los vecinos para hacerse cargo de «una cosa», cuya naturaleza desconocía, que la sirvienta fue a buscar al establo; Vicente negó los hechos que se le imputaban, y lo mismo hizo su madre, que atribuyó la denuncia a rencillas con el vecino, y únicamente admitió que en casa había habido una «pistola detonadora», cuyo propietario era Manuel de Castro, que se

[2] Archivo Intermedio de la Región Militar del Noroeste. IV Tribunal Militar. Jurisdición de Tierra (Ferrol) (en adelante, AIMNOR), Causa 376/34, Fondo Pontevedra, Caja 182, folio 2. Siempre que no se especifique otra fuente, deberá entenderse que las citas de este primer apartado proceden del sumario de esta causa, al que nos referiremos especificando entre paréntesis en el cuerpo del texto los folios a los que corresponden, por lo menos cuando tengan una cierta entidad (f. 2).

la había prestado para «las carreras de bicicletas del año pasado», y que habían escondido para evitar que los niños jugasen con ella, desconociendo adonde había ido finalmente a parar; Ramona, por el contrario, confirmó la declaración de la sirvienta, a quien censuró su proceder. Por su parte, Víctor Fraiz manifestó que:

> únicamente hace tiempo tuvieron una pistola detonadora que adquirió el declarante para dar las salidas en las carreras de bicicletas efectuadas el año último y cuya pistola fue ocupada por la Policía hace varios meses a su hijo Víctor, que le fue devuelta más tarde sin que desde entonces haya vuelto a tener noticias de su paradero y que el mismo muchacho era muy dado a andar con esas pistolas detonadoras ya de su propiedad o de la de algún amigo suyo, añadiendo que la Policía que recogió a su hijo la pistola [de la] que queda hecho referencia fue la Policía gubernativa y estuvo depositada el arma en esta Comisaría (f. 4 v).

Enterado de los hechos, el comandante militar de Vigo encomendó a José Pavón Rodríguez, teniente de Infantería, la instrucción de la causa, advirtiéndole que quedaban a su disposición Víctor Fraiz y Placeres Castellanos, ambos encarcelados –el primero en el cuartel de San Sebastián, por no haber espacio en la cárcel del Partido–, y sus hijos Vicente y Ramón, que permanecían en libertad debido a que eran menores de edad. De modo que entre el 19 y el 21 de octubre prosiguieron los interrogatorios –ahora ante la justicia militar –, que se hicieron extensivos a otras personas a las que no haremos referencia por no aportar información relevante para nuestro propósito.

Los hijos solamente reconocen la existencia de la pistola detonadora, con la que les gustaba jugar y que Vicente había extraviado, y Ramón niega haber acompañado a su madre a la casa de los vecinos para hacerse cargo de las armas, y afirma que no puede haber contradicción entre lo que ahora afirma y lo que figuraba en el atestado policial, porque en la comisaría nadie le había preguntado nada al respecto. Placeres Castellanos y Julia Quietan también confirman sus declaraciones; a esta última el juez le presenta una pistola, un cargador y una funda para comprobar que es capaz de identificar tales objetos, que eran los que decía le habían sido entregados por Vicente. Con el propósito de aclarar las

contradicciones entre unas y otras declaraciones, se hicieron sendos careos entre Julia y Placeres y Julia y Vicente, sin que se consiguiese despejar ninguna incógnita por ratificarse cada parte en sus posiciones y carecer de testigos.

En todo caso, y aun reconociendo que las diligencias por él practicadas no habían conseguido probar los hechos, el 21 de octubre el juez acordó decretar el procesamiento y prisión de Víctor Fraiz por el presunto delito de tenencia ilícita de armas. Aunque el comandante militar también había puesto a su disposición a Placeres Castellanos, lo cierto es que solamente resultó procesado el maestro, que solicitó, sin éxito, la revocación del procesamiento.

Al día siguiente se interrogó al procesado, que se describía así: «estatura un metro seiscientos treinta milímetros, cara redonda, pelo negro, barba poca, nariz regular, ojos garzos». Al ser preguntado si sabía el motivo de su procesamiento dijo desconocerlo, por lo que el juez se vio obligado a comunicárselo, aunque lo hizo en términos distintos a los utilizados la víspera: la tenencia ilícita de armas será sustituida ahora «por figurar como uno de los dirigentes del movimiento sedicioso llevado a cabo en la pasada huelga revolucionaria» (f. 17 v). A este respecto, la prensa derechista advertía que eran muchos los maestros directamente implicados en la tentativa revolucionaria, y más todavía los que habían contribuido a suscitarla con sus enseñanzas de carácter subversivo, por lo que urgía una depuración en profundidad del magisterio.[3]

El interrogatorio se centró en su condición de dirigente sindical. De hecho, uno de los policías que registraron su domicilio declaró que lo habían hecho por ser «dirigente de la Asociación de trabajadores de la enseñanza e infundir sospechas» (f. 15 v), y en el registro se encontraron dos cartas, a las que ya hemos aludido, que ponían de manifiesto esta circunstancia y en torno a las cuales se aglutinarán, como veremos, la mayor parte de las indagaciones judiciales.

[3] Francisco de Luis Martín, *Historia de la FETE (1909-1936*) (Madrid: Fondo Editorial de Enseñanza, 1998), 185-187. El autor analiza la implicación de la FETE en estos sucesos, que fue importante, aunque no tan masiva como algunos sectores denunciaban. Según Mariano Pérez Galán, estaría relacionado con los sucesos revolucionarios aproximadamente el 2% del magisterio asturiano. Véase, *La enseñanza en la Segunda República* (Madrid: Biblioteca Nueva, 2011), 262.



Imagen 1. Víctor Fraiz Villanueva

Una de las cartas había sido escrita el 11 de octubre de 1934 por Isabel Domínguez, casada con Antonio Morales Belmonte, maestro de la Illa de Arousa. Al rumorearse que en la isla se había proclamado el «comunismo libertario», se había presentado la fuerza pública «dando leña en un pueblo pacífico» y deteniendo a muchas personas, entre ellas a su marido, por lo que solicitaba a Fraiz ayuda para ella y sus seis hijos.[4]

[4] El Partido Socialista de la Illa de Arousa decidió convocar el 7 de octubre de 1934 una huelga general, de carácter pacífico, que se unía a las ya declaradas en Asturias y otros lugares. Concluida la asamblea en la que se tomó tal decisión, los asistentes se dirigieron a una taberna para confraternizar, y fue el propio tabernero quien propuso proclamar la «República Federal da Illa de Arousa», remedando así la proclamación del Estat Català por Lluís Companys el día anterior. La atmósfera revolucionaria, los agravios sufridos por la isla y el calor del vino propiciaron la aprobación de la propuesta y que incluso se barajasen los nombres de algunos miembros del futuro gobierno. La fuerza pública desembarcó en la isla y reprimió con dureza el afán secesionista y revolucionario de sus habitantes, deteniendo a algunos, como fue el caso de Antonio Morales y los integrantes del futuro «gobierno provisional». Véase http://pandulleiros.blogspot.com/2012/08/republica-independente-por-un-dia.html; los autores del blog remiten a Xoán Dopico y Xosé Lois Vila, *Historia da Illa de Arousa* (Cambados: Concello da Illa de Arousa-Caixanova, 2007). Sobre la repercusión en Galicia de los sucesos de 1934 puede consultarse Emilio Grandío Seoane, *A Segunda República en Galicia. Memoria, mito e historia* (Vigo: Nigratrea, 2010), 175-216, y Xosé Manuel Cid Fernández, *Educación e ideoloxía en Ourense na IIª República.*

Este explicará en el interrogatorio policial que la misiva obedecía a su condición de presidente de la ATE, asociación a la que estaba afiliado el maestro de Arousa, con quien no tenía, por lo demás, amistad ni siquiera trato.

La otra carta estaba datada en la misma fecha y su remitente era Vicente M. Pérez, maestro de Cumbraos (Mesía) y delegado por Galicia en el comité nacional de la FETE. Le comunicaba que había sido destinado a Antequera (Málaga), por lo que

> sobre ti recae plenamente el cargo y responsabilidad de delegado al C.N. de las secciones de la Región, que tú con tanto entusiasmo y pericia sabes desempeñar. A la vez se lo comunico a todas las secciones.
>
> También pongo en tu conocimiento, aunque quizás ya lo sepas, que el compañero Ángel Mato, a quien conocías, ha sido asesinado por la fuerza pública el día 6 del actual en Ferrol cuando marchaba a la cabeza de un grupo de obreros revolucionarios, y arrastrado después hasta desfigurarlo. ¡Pobre Mato! Tendría sus errores y equivocaciones, pero han quedado bien lavados con su sangre vertida tan valientemente. No olvidéis a su compañera y a cuatro hijos que deja en la miseria. En Asturias y en Madrid también los maestros se han conducido valientemente. Los de Lugo han sido y son muy perseguidos; la cárcel está siempre abierta para ellos. Luchad con entusiasmo y apretad las filas que la reacción quiere aniquilarnos (f. 7).

El maestro al que se alude era Ángel Mato Peña, destinado en la escuela de O Seixo (Mugardos) y destacado militante socialista, así como director del periódico *El Obrero*. Sobre su muerte circulaban varias versiones, según afirmaba *El Pueblo Gallego* –diario editado en Vigo por Manuel Portela Valladare– el 10 de octubre, después de haber faltado cuatro días a la cita con sus lectores debido precisamente a la huelga revolucionaria que afectó a la ciudad olívica. El diario se hacía eco de la versión oficial –el estado de guerra imperante tampoco invitaba a discrepar de las autoridades–, que decía así. El 6 de octubre, «un grupo de

Organización e acción socioeducativa do Maxisterio primario (Santiago de Compostela: Andavira, 2010), 127-132.

revoltosos» pretendía destruir un transformador eléctrico, situado a la entrada del Arsenal militar de Ferrol y custodiado por dos guardias municipales, con el propósito de dejar la ciudad a oscuras y asaltar la comisaría de la policía. Entre ellos figuraba Mato, que, pistola en mano, intentó desarmar a los dos guardias. Al resistirse estos, «el maestro disparó hiriendo a los guardias, que repelieron la agresión, cayendo al suelo aquel». Fue conducido a la Casa de Socoro –versión que discrepa de la reproducida en el párrafo anterior–, donde ingresó cadáver, y enterrado al día siguiente.

Preguntado Fraiz por su relación con Vicente M. Pérez, respondió que se trataba efectivamente del delegado de la FETE en el comité nacional, del que él era suplente, por lo que le comunicaba su traslado para que se hiciese cargo de la delegación. A las preguntas de «si tenía conocimiento del movimiento revolucionario y si la Federación Española de Trabajadores de la Enseñanza sostenía relaciones con el comité revolucionario» contestó negativamente (f. 18), y en el turno que se le concedió para ampliar sus declaraciones

> dijo que de ninguna manera podría figurar, ni tener relación alguna con el actual movimiento revolucionario, ya que, como tal educador conoce perfectamente la Ley y trata de cumplirla estrictamente.
>
> Que no tiene ni ha tenido nunca armas de ninguna clase en su poder ya que por ser profesor solo quiere operar con las armas de la cultura y de la educación. Que prueba estas afirmaciones con el hecho de haber sido registrado en la calle durante estos días por la fuerza pública con resultado negativo y con los agentes de la Autoridad que en aras del cumplimiento de su deber hicieron un minucioso registro en su casa, siendo materialmente imposible que haya quedado lugar alguno que no hayan registrado, ni que haya salido nadie de casa en aquellos instantes sin ser visto por la fuerza pública que rodeaba el edificio (f. 18 v).[5]

[5] Fraiz parece referirse aquí a las declaraciones de algunos de los autores del registro, según los cuales, al llamar a la puerta, les abrió Placeres, que fue avisar a su marido, «y en ese tiempo pudo sacarse el paquete con armas a que se refieren anteriores actuaciones» (f. 15 v).

Concluidos los interrogatorios, el instructor remite un resumen del sumario al auditor de guerra, que considera necesario ampliar las indagaciones. Para ello ordena que se registren los domicilios del maestro de Arousa y del trasladado a Antequera al objeto de comprobar si en ellos existe correspondencia con el procesado, y que se realicen las diligencias que procedan en función del resultado de dichos registros.

En cumplimiento de lo ordenado, el juez se presenta en Arousa, pero allí le comunican que Antonio Morales había sido trasladado a una localidad de Granada. Una vez comprobado que su destino era la escuela del pósito marítimo de Almuñecar, se solicitó mediante el correspondiente exhorto que el juzgado de Motril se encargase de realizar el registro. Así se hizo el 30 de noviembre, sin que apareciese ninguna carta firmada por Víctor Fraiz, aunque sí tres documentos relacionados con el Partido Socialista y con los sucesos revolucionarios.

El primero es un acuerdo adoptado por la Agrupación Socialista de la Illa de Arousa el 29 de julio de 1934, escrito en una cuartilla con el membrete de la agrupación y firmado por su presidente, A[ntonio] Morales. A propuesta de este, se acordó lo siguiente en relación con la próxima celebración de la fiesta San Roque: si «es religiosa oponerse a ella y considerar ofensivo que [se] solicite apoyo a nuestros afiliados», y si «es popular, entonces debe estar controlada por esta Organización y su programa discutido en Asamblea y que tenga lugar en día que no haya ninguna fiesta religiosa» (f. 68). Laicismo estricto, por tanto.

El segundo es una carta dirigida a la esposa de Morales el 25 de octubre de 1934. Está firmada por Maximino Portela, presidente de la Casa del Maestro de Pontevedra, y por Ameijeiras Cerviño, secretario de la Asociación Provincial, que le comunican las acciones desarrolladas por los compañeros del maestro detenido para conseguir su libertad. Esta seguramente se produciría al día siguiente, en virtud de las gestiones realizadas por el diputado José López Varela:

> Esta tarde el referido diputado, Sr. López Varela, y los que subscriben, en representación de la Provincial y de la Casa del Maestro, hemos visitado a su marido en el Barco donde se halla en Marín. A dicha visita nos acompañó el 2º comandante de la

> Base, y créanos, señora, que su esposo, que ya está en libertad a esta hora, estuvo en el Barco perfectamente (f. 62).

El tercer documento es también una carta procedente de la Casa del Maestro de Pontevedra, suscrita por José Meis y dirigida a la misma persona en la misma fecha. Su intención es tranquilizar a Isabel, a la que se informa del estado de su esposo, que muy pronto sería puesto en libertad y podría tomar posesión de su nueva escuela en Almuñecar. «Ayer he ido a visitarle al puntón [pontón] "Minerva", en el que se halla con otros 29 detenidos sociales». La visita lo reconfortó, «y me manifestó que allí los trataban bien y que lo pasaban alegres y contentos (relativamente, claro está)» (f. 64). Meis volvería a visitarlo el día en que esto escribía y se despedía de la señora ofreciéndole los respetos y servicios de los compañeros de su marido.[6]

En el caso de Vicente M. Pérez, el registro realizado en su domicilio de Antequera no permitió localizar ningún documento comprometedor. Reconocía haberle escrito una carta a Fraiz por ser este su suplente en el citado comité nacional de la FETE, y al serle mostrada por la policía matiza que la había escrito «en un momento de ofuscación», motivado por la muerte de un compañero, y que «si en ella se deslizaban algún concepto o frase molesta o despectiva para la fuerza pública, se retracta de ello por ser producto de dicho momento» (f. 32 v. y 33).

Una vez practicadas las diligencias ordenadas por el auditor, el juez le remitió un resumen de las mismas, en el que hacía constar que las cartas dirigidas a la esposa de Antonio Morales no contenían materia delictiva. Y el auditor, considerando que la comisión del delito de «tenencia ilícita de armas» no aparecía «comprobada», acordó, con fecha de 21 de diciembre de 1934, sobreseer provisionalmente la causa y ordenar la inmediata puesta en libertad del procesado.

---

[6] Fueron numerosos los maestros y profesores encarcelados en Galicia como consecuencia de los sucesos revolucionarios: tres en A Coruña, otros tantos en Lugo y nueve en cada una de las dos provincias restantes, ascendiendo a 219 en el conjunto del Estado, según registros del propio Fraiz, que cifra en cuatro los muertos, uno de ellos Ángel Mato Peña. A ellos hay que añadir los sancionados, que fueron numerosos: solamente en Asturias se abrieron más de 130 expedientes gubernativos. Para socorrer a sus familias, se creó una comisión, formada en la provincia de Pontevedra por Fraiz, Antonio Vidal, Cesáreo Feijóo y José Meis (Garrido Moreira, *Víctor Fraiz*, 96-97 y 212-216).

Permanecía incautada, sin embargo, la documentación de la ATE, que de alguna manera también aparecía encartada en la causa. Antes de liberarla, el auditor de guerra de la Octava División Orgánica consideró necesario determinar si dicha asociación «fue objeto de sanción en la citada causa [376/34] o en otro procedimiento con motivo del pasado movimiento revolucionario». Al comprobarse que no había recaído ninguna sanción sobre ella, Víctor Fraiz pudo firmar el recibí de los libros y documentos incautados por la policía.

HISTORIA DE UN *FUXIDO*

Si en 1934 la justicia militar decidió finalmente, después de haberlo tenido encarcelado durante dos meses, que no existían motivos para sancionar a Víctor Fraiz, tres años más tarde los militares sublevados acordarán poner fin a su vida. Será ejecutado el 14 de septiembre de 1937, a la siete de la mañana, en las inmediaciones del Castillo de O Castro de la ciudad de Vigo. Cuando lo sacaban de la celda para fusilarlo gritará: «Los caballos de la victoria aplastarán vuestras cabezas».[7]

Había sido detenido el 27 de febrero de 1937, y en sus declaraciones a las autoridades gubernativas y judiciales reconstruirá sus peripecias desde el 18 de julio de 1936 hasta el día de su detención.[8] Resumiremos brevemente su trayectoria a lo largo de esos algo más de siete meses, para lo que tomaremos como hilo conductor la declaración realizada el 5 de marzo ante la justicia militar, en la que intercalaremos algunas otras, tanto suyas como de otros procesados e informantes.[9]

El día 18, sobre las ocho de la tarde, se presentó en la Casa del Pueblo de Vigo, y en ella permaneció aproximadamente una hora, observando «una gran efervescencia entre las numerosas personas que allí se encontraban, [y] notando al mismo tiempo un gran descontento entre ellas, debido a la poca decisión de los dirigentes para dar órdenes» (f. 36 v).

---

[7] *Memorias de Manolo Barros. Autobiografía dun militante comunista* (Santiago: Fundación 10 de marzo, 2006), 83.

[8] Una versión más detallada puede leerse en Elisa Quintas Alborés, *Placeres Castellanos* (Vigo: A Nosa Terra, 2008), 19-56.

[9] AIMNOR, Causa 29/37, Fondo Pontevedra, Caja 237. Todas las citas que aparecen a partir de aquí corresponden, si otra cosa no se señala, a esta causa.

Sabemos que hubo efectivamente una acalorada discusión entre los dirigentes socialistas sobre si debían o no entregarse armas a los obreros, optándose finalmente por no hacerlo, circunstancia de la que algunos seguramente no dejarían de arrepentirse durante lo que les restaba de vida, que en muchos casos sería muy poco. Al día siguiente, aunque estuvo en la ciudad, no se personó en la Casa del Pueblo, y el 20 se enteró, a través de sus hijos, de que había sido declarado el estado de guerra. La lectura del bando que así lo establecía, realizada por el capitán Carreró, al mando de una compañía de infantería con tambores y la enseña republicana, originó enfrentamientos entre la tropa y los defensores de la legalidad, que ocasionaron un buen número de muertos y heridos.[10]

Persuadido por su hijos, temerosos de que «le pudiera ocurrir algo», se dirigió con ellos al domicilio de Gumersinda Iglesias Pereira, su antigua sirvienta, donde permaneció hasta el día 26, «haciendo una vida completamente normal y sin que tratara, para nada, de ocultarse» (f. 36 v); de hecho, salía frecuentemente de la casa, entre otras cosas para escuchar en compañía de los vecinos las noticias de la radio sobre los sucesos que se estaban produciendo. Gumersinda y su marido, Ricardo Fernández Pérez, serán considerados autores de un delito de auxilio a la rebelión por haberlo acogido en su casa y condenados por ello a quince años de prisión.

Al enterarse a través de «un individuo desconocido que se le buscaba» (f. 36 v) y que seguramente sería registrado el domicilio en el que se encontraba, la noche del 26 emprendió camino hacia Camos (Nigrán), adonde llegó sobre las doce de la noche. Pidió albergue al párroco, pero este se lo negó alegando que la fuerza pública había estado buscándolo y registrando varias casas de la localidad, incluida la suya. Así que se vio obligado a internarse en el monte de Fragocelo, en el que permaneció varios días, sin ningún tipo de compañía, alimentándose únicamente de pan y queso.

Dado que el lugar no ofrecía posibilidades de permanencia, optó por dirigirse, siempre a campo través, «al monte conocido por Sillargas» –no

[10] Carlos F. Velasco Souto, *1936. Represión e alzamento militar en Galiza* (Vigo: A Nosa Terra, 2006), 258-263. Para una descripción pormenorizada de los hechos, cfr. *Galicia bajo la bota de Franco* (Santiago: Alvarellos Editora, 2005), 18 y ss (1ª ed. Paris: Jean Flory, 1936) y Carlos Fernández Santander, *Alzamiento y Guerra Civil en Galicia (1936-1939)* (Sada: Ediciós do Castro, 2007), I, 317-340.

existe ningún Sillargas en el nomenclátor de Galicia, por lo que tiene que referirse a Cillarga, lugar de la parroquia de Ribadetea (Ponteareas), situado en la sierra del Galleiro–, y allí se encontró a otros hombres que como él andaban escapados, pues para quienes habían tenido algún tipo de compromiso con el régimen republicano, huir era la única forma de evitar la prisión, la tortura y la muerte, penalidades que con frecuencia se padecían en su totalidad. Llegó a este lugar sobre el 10 de agosto y no lo abandonó hasta el 25 de diciembre, y «en dicho tiempo se les facilitó por algunos vecinos de los alrededores diversos alimentos con los cuales fueron atendiendo a su subsistencia, pero sin que para ello obligaran a nadie a que se los dieran, pues lo hacían voluntariamente» (f. 37).

Los fugitivos vivían en cuevas. Una era la llamada Cueva Grande, que acogía a más de cuarenta personas, y las otras eran más bien pequeñas. La ocupada por el maestro y otros cinco huidos era una de ellas y estaba dirigida, al decir de este, por un tal Amador y un tal Abraham, aunque otros huidos no dudaban en atribuir la jefatura al propio Fraiz, en solitario o compartida con las dos personas por él mencionadas.

El 22 de diciembre, un grupo de *fuxidos* –entre 20 y 30, según el primer atestado de la Guardia Civil, aunque otras fuentes reducen la cifra a 15–, algunos de los cuales iban vestidos de falangistas y otros de soldados, mientras que el resto simulaban estar presos y maniatados, para de esta forma no suscitar sospechas, atracaron una tienda de ultramarinos situada en el lugar de Sampaio –perteneciente a la parroquia de San Xoán do Monte, del municipio de Lavadores, que todavía no había sido integrado en Vigo–, haciéndose con un botín compuesto, entre otros productos, por «conservas, perniles de cerdo, dos cajas de turrón, pañuelos, calcetines, cordones, etc.», según declaró uno de los detenidos, Constante Caride Albizú (f. 27). Mientras estaban abasteciéndose, con los parroquianos encañonados, entró a comprar tabaco un falangista del lugar, Benigno Amoedo Retorta, al que mataron. La muerte seguramente no fue accidental, pues al salir del establecimiento los huidos también mataron a un caballo –o a un burro, que en eso discrepan las fuentes– para que no pudiesen seguirles. Y si no estaban dispuestos a dejar detrás de sí una caballería, menos dispuestos estarían a dejar a quien pudiese avisar a la fuerza pública.

Tres días después, los de la Cueva Grande invitaron a comer a Víctor y a sus compañeros de refugio –era Navidad–, aprovechando para la ocasión algunos de los alimentos robados.[11] Nuestro hombre, a quien el mencionado Constante Caride exculpó del atraco y de la muerte producida en el curso del mismo, pero acusó de haberse beneficiado de parte de la comida, advertirá que tampoco había sido para tanto: «cuatro pollos con patatas, pan abundante de trigo, dos vasos de vino y un poco de turrón para los cuarenta y tres que eran, tocando por lo tanto a muy pocos gramos de pollo y siendo ligerísima la comida; que nada de carne de cerdo ni conservas les dieron» (f. 28 v).

Menos mal que la comida y la bebida estaban tasadas, posiblemente pensarían algunos al oír, concluida la confraternización, los tiros de una batida que se había organizado para capturarlos y los obligó a huir en distintas direcciones. Una vez desalojadas las cuevas, sus perseguidores quemaron lo que en ellas había para dejarlas inutilizadas. Previamente habían matado a Manuel González Fresco, el más famoso *fuxido* de la zona, a cuyas órdenes querían ponerse algunos de los que decidían echarse al monte,[12] «obsesionados –declara Fraiz– con las victorias de "Fresco"» (f. 28), aunque, por lo que parece, su actuación fue más bien solitaria.[13]

Fraiz y algunos de sus compañeros emprendieron camino hacia Taboexa (As Neves), de donde era uno de ellos y en donde pasaron dos días en una casa deshabitada. Desde allí se dirigieron a Ourense con la intención de pasar a Asturias o a Portugal, como también hicieron bastantes otros huidos, mas pronto comprendieron que la empresa no sería fácil, por lo que en el alto de Mondariz decidieron volver al monte Cillarga, al que también se referían como monte de A Moura. En esas andaban cuando, creyéndose perseguidos, optaron por dispersarse, quedando él de nuevo en solitario, y al encontrarse con un panadero, a quien preguntó por sus antiguos compañeros, y decirle este que

---

[11] En el sumario se dice que la comida se celebró el 25 de diciembre, pero según Xoán C. Abad Gallego podría tratarse del 24, en cuya madrugada se iniciaron las batidas contra los huidos, que constituyen, como es sabido, el precedente de la guerrilla. Véase, «Manuel González Fresco: Un "fuxido" entre la realidad y el mito», *Boletín del Instituto de Estudios Vigueses* 9 (2003): 35.

[12] Víctor F. Freixanes, «O Fresco». *Memoria dun fuxido. 1936* (Vigo: Xerais, 1984).

[13] Abad Gallego, «Manuel González Freso».

las cuevas habían sido quemadas por la fuerza pública y el monte estaba bajo una estrecha vigilancia, «decidió el declarante dirigirse hacia Vigo bien por si encontraba refugio o para entregarse a las autoridades ya que le era completamente imposible el continuar aquella vida errante» (f. 37 v).

Al llegar a la altura de O Porriño decidió dirigirse a Vilaza (Gondomar), donde había ejercido como maestro. Intentó que le diese cobijo su amigo Ramón Méndez González, pero como se negó a hacerlo tuvo que llamar a la puerta de su cuñado, José Fraga, quien le dio de cenar, le permitió dormir una noche en un alpendre de su propiedad y lo animó a entregarse a las autoridades, «a lo que le repuso el deponente que con ese propósito venía, pero que no quería hacer su presentación en ningún cuartel de la Guardia Civil o Falange, por temor a que pudiera ocurrirle algo, y que pensaba hacerlo en la Comandancia Militar de Vigo». También le mostró una carta «que había recibido de un hijo del deponente que se encontraba detenido en el Lazareto de San Simón» (f. 37 v.). Se trataba, como señala Elisa Quintas Alborés, de Víctor Jesús,[14] que había sido cruelmente asesinado el 10 de noviembre de 1936, hasta el extremo de que sus hermanas, Milagros y María Consolación, no consiguieron identificar el cadáver en un primero momento.[15] Nada comenta Fraiz al respecto en la declaración judicial, pues, como es sabido, los vencidos ni siquiera podían llorar a sus muertos, y menos todavía en el escenario que nos ocupa. En todo caso, si la transcripción de sus palabras en el sumario es fiel, sorprende que sitúe al hijo muerto en el Lazareto de San Simón, porque en el supuesto de que él ignorase su muerte cuando llegó a Vilaza,[16] su cuñado seguro que estaba al tanto de ella y

[14] Carlos Oubiña Fernández Cid declaró que la noche del 18 de julio había visto llegar de Madrid a Víctor Jesús en el coche que transportaba el pescado, y que «en unión de otro muchacho, bajó del coche dos o tres maletas, de algún peso, a juzgar por lo que observó el declarante, las cuales dejaron en la casa, y que la misma noche oyó bajar y subir de casa y salir con dirección a Bouzas al fallecido [Víctor Jesús ya había sido asesinado en el momento de realizarse esta declaración] con las maletas, continuando en este ajetreo hasta las tres de la madrugada» (f. 70).

[15] Quintas Alborés, *Placeres Castellanos*, y Porto Ucha, *Historias de vida*. Manuel, el hijo más pequeño, cuenta en «Memorias dun orfo», publicadas por Quintas Alborés (131-150), que su hermano Vicente, a quien ya conocemos debido a su implicación en los sucesos de 1934, murió – «de forma traicionera», advierte Porto Ucha (160) – en el frente del Ebro en 1938; Ramón, que también nos es familiar, falleció en 1944, cuando estaba cumpliendo el servicio militar, y Salustiano fue prisionero de guerra durante tres años.

[16] Su esposa, Placeres Castellanos, que se encontraba en Madrid el 18 de junio del año de desgracia de 1936, tardará algún tiempo en enterarse. Lo supo por medio de un vigués que se cruzó con

sin duda se lo comunicaría, y porque la memoria familiar explica su decisión de entregarse precisamente para evitar que asesinasen al resto de sus hijos.

La casa del cuñado, convertido ahora en guardia cívico, no resultó muy acogedora –llevaban sin hablarse desde que este y la hermana de Fraiz se habían separado en 1922–, así que a la mañana siguiente optó por huir de nuevo hacia Camos, que había sido su primer refugio. Pasó varios días sintiéndose acosado, andando de un lugar para otro, durmiendo en hórreos y pajares y comiendo lo poco que podía conseguir, cuando no se veía obligado a un ayuno prolongado, que a veces duraba cuarenta y ocho horas.

En la parroquia de Castrelos se encontró con Julio Vilaboa Villar, conocido suyo, albañil de profesión y también huido –será condenado a cadena perpetua–, y con él hizo vida en una casa abandonada durante diez o doce días. Juntos acordaron, después de barajar otras alternativas, entregarse en el consulado de México, a cuyo titular conocía Víctor Fraiz[17], lo que hicieron el día 27 de febrero de 1937 a las diez de la mañana. El cónsul, una vez realizadas las consultas pertinentes, les hizo saber que no podía acogerlos como refugiados, y les aconsejó que se entregasen a las autoridades, «en la seguridad de que, por habérselo hecho presente así la Autoridad Militar de la Plaza, serían juzgados en justicia» (f. 38). De momento se hizo cargo de ellos la Guardia Civil, que los condujo al cuartel de este cuerpo, en cuyas manos permanecieron seis días con sus correspondientes noches, para ingresar posteriormente en la prisión del Partido.[18]

LA FETE Y EL PARAÍSO DEL PROLETARIADO

La sentencia del tribunal militar que condenó a muerte a nuestro protagonista está encabezada por tres resultandos. El primero sostiene

ella en la Gran Vía y le dio el pésame por la muerte de Víctor Jesús (Quintas Alborés, *Placeres Castellanos*, 67).

[17] Se trataba de Victoriano Miguélez, quien será acusado de ser unos de los responsables de la emisión por Radio Vigo del llamamiento de los trabajadores a la huelga en defensa de la República (Freixanes, «*O fresco*», 36).

[18] La declaración de Víctor Fraiz y su entrega a la Guardia Civil aparece firmada, entre otros testigos, por los embajadores de Uruguay y México (f. 29).

que el Ejército autodenominado Nacional –con mayúscula incluida– había instaurado el 18 de julio una nueva legitimidad que puso fin al gobierno del Frente Popular –configurado «mediante unas elecciones ilegítimas por su forma y origen»– para de esta forma evitar que España acabase convertida en una «colonia soviética». En el segundo se establecía que los partidos del mencionado Frente se servían de los sindicatos y asociaciones por ellos controladas «para inculcar en las masas la utopía de una revolución como medio para conseguir el Paraíso del Proletariado», utilizando con tal propósito todos los recursos a su alcance y aprovechándose de las «inteligencias débiles de los que le[s] rodeaban». El tercer resultando se refiere a quien es reconocido como principal protagonista de la causa 29/37,

> VÍCTOR FRAIZ VILLANUEVA, persona de cierta cultura de la que se valió para adquirir una personalidad destacadísima en la política local de Vigo extendiéndose a medida que avanzaba su carrera política a toda la región gallega como lo demuestra el hecho de haber sino nombrado Vocal regional de la Asociación de Trabajadores de la Enseñanza de Galicia, institución amparada e inspirada por los ideales marxistas y de la que él había sido uno de sus fundadores, intervino activamente por inducción en el movimiento revolucionario que en la actualidad padece España, propagando en sus mítines y en sus artículos periodísticos esta revolución que él defendía con el lenguaje duro y cruel que caracteriza la doctrina marxista propugnando los delitos de sangre como único medio para conseguirla al decir ante un micrófono «que debe llegar la sangre a los riegos y quemarse los castillos».- Las doctrinas comunistas que sustentaba fueron llevadas por él no solo a mítines y conferencias sino [que] además olvidándose del respeto a la conciencia del niño, las expuso con todo descaro en la escuela por él regentada de Coya, llegando a prostituir el corazón de sus discípulos, en el aspecto familiar inculcándoles que solo debe subsistir el acato a la madre por ser el padre un elemento secundario y accidental, en el aspecto religioso intentando demostrarles con vulgares manejos la negación de la existencia de Dios, y en el aspecto sexual con doctrinas ab[y]ectas e inmorales propias de la escuela marxista.- Declarado el estado de

> Guerra en la Ciudad de Vigo este procesado huye al monte después de haber estado oculto en casa de los también procesados RICARDO FERNÁNDEZ PÉREZ y GUMERSINDA IGLESIAS PEREIRA, durante ocho días, los que le auxiliaron en la comisión del delito de rebelión proporcionándole la fuga y evitando con ello la acción de la Justicia.- Ya en el monte dirige en unión de otros una partida armada que comete toda clase de desafueros y crímenes (f. 119).

Así pues, los hechos que el tribunal considera probados se refieren a la militancia política y sindical del procesado, al ejercicio de la docencia y a su condición de fugitivo, que ya conocemos. En este apartado nos referiremos brevemente a su historial político, para centrarnos seguidamente en su labor como líder de la FETE.

Según la policía, era un «individuo de ideas extremistas de izquierda y uno de los más destacados y fanáticos revolucionarios de Vigo, peligroso para la Nueva España». Había pertenecido al Partido Autonomista Gallego,[19] a la Organización Republicana Gallega Autónoma –liderada por Casares Quiroga– y al Partido Socialista, situándose en su ala más izquierdista, pues era «partidario de la tendencia de Largo Caballero y del partido Comunista»,[20] pero ni siquiera en este partido encontraba acomodo, «propendiendo el anarquismo socialista». Debido a su formación cultural y activismo, ejercía una gran influencia sobre los obreros;

---

[19] Se trataba del Grupo Autonomista Gallego, creado en 1930 y del que Fraiz fue secretario, ocupando la presidencia Valentín Paz Andrade. Véase, Justo Beramendi, *De provincia a nación. Historia do galeguismo político* (Vigo: Xerais, 2007), 797-801.

[20] El 31 de octubre de 1933 solicitó el ingreso en este partido: «SALUD: // El que suscribe, Víctor Fraiz Villanueva, casado, Maestro Nacional con ejercicio en esta ciudad y vecino de la calle de Tomás Alonso número 62, compenetrado con los principios y táctica del Partido Comunista, solicita ingreso en el Radio de Vigo a partir de esta fecha. // Y como quiera que mi ideología, neta, netamente marxista y revolucionaria, es harto conocida en Vigo y su comarca, no creo sea necesario darles más datos de mi persona a los compañeros que forman la base, de los cuales soy conocido desde hace tiempo y entre los que deseo laborar por la emancipación del proletariado. // Para más datos os remito esta carta, que mandé a la prensa viguesa y no me ha querido publicar, copia exacta de la que remití a la Agrupación Socialista local pidiendo mi baja. // Y en espera de lo que acordéis a este respecto, queda vuestro y de la causa» (f. 47). Sobre su solicitud de ingreso manifestará reservas, en carta a César Lombardía, Félix Salgado, militante de Trabajadores de la Enseñanza de Ourense (ATEO), por entender que todavía no había asimilado las características de un «bolchevique verdadero», como evidenciaban los «resabios [propios] del intelectual pequeño-burgués» que en él se apreciaban, si bien no dudaba de que llegaría a ser un «verdadero comunista». Víctor Manuel Santidrián Arias, *Historia do PCE en Galicia (1920-1980)* (Sada: Ediciós do Castro, 2002), 99-100 y 152.

había participado en mítines con Castelao, Bilbatúa y Osorio Tafall en los partidos judiciales de Vigo, Pontevedra y Tui, y resultado procesado por el tribunal de urgencia como consecuencia de su intervención en otro mitin celebrado en Ourense el primero de mayo de 1934; había sido detenido en varias ocasiones, resistiéndose e insultando a la policía; pertenecía a la directiva de Amigos de la Unión Soviética, y, en fin, «ha tomado parte activa en los sucesos revolucionarios de Julio último como organizador de masas obreras, viéndosele aun a altas horas de la madrugada de un lado para otro, desde la Casa del Pueblo hasta el Ayuntamiento acompañado siempre de un grupo de obreros» (f. 50).

La Guardia Civil dibujaba un itinerario político algo distinto y menos acertado: Partido Republicano Radical, Partido Republicano Radical Socialista y Partido Comunista; confirmaba su implicación en la resistencia al ejército sublevado, arengando a los obreros en este sentido, y subrayaba su participación en la propaganda a favor del Estatuto de Galicia, votado el 28 de junio de 1936, en el curso de la cual, y en un mitin a través de Radio Vigo, había pronunciado una frase que mereció figurar, traducida al castellano, en la sentencia: «debe chegar a sangre ós regos ê qu[e]imar[se] os Castelos» (f. 66), afirmación que sin duda necesitaría ser contextualizada para apreciar su significado, pero ya sabemos que los militares rebeldes y sus acólitos no eran muy dados a contextualizar.

Por lo que respecta a la militancia sindical, el informe inicial de la Guardia Civil, firmado por Francisco González Rodríguez, conocido como *El Rabioso*, sostenía «que a este maestro se le debe en primer lugar, según tiene entendido el Capitán que suscribe, el Congreso Regional de Trabajadores de la Enseñanza de Galicia», que no solo había combatido la religión católica, consustancial a España, sino el propio régimen republicano, propugnando «otro de República socialista», como demostraba el texto publicado en *El Pueblo Gallego* el 16 de mayo de 1936, firmado por uno de los ponentes, Roberto Panero Fernández –pertenecía a la asociación de Ourense (ATEO), incorporada a la FETE en 1933[21]–, cuyo recorte aportaba al sumario (f. 31). Este era su inicio:

[21] Xosé Manuel Cid Fernández ha publicado diversos trabajos sobre la ATEO, entre ellos *Educación e ideoloxía en Ourense na IIª República. Organización e acción socioeducativa do Maxisterio primario* (Santiago de Compostela: Andavira, 2010).

> Los trabajadores de la Enseñanza aspiramos a una Escuela que se halle al servicio de la noble idea de la emancipación social. Pretendemos aprovechar la plataforma que nos ofrece la Enseñanza para forjar generaciones rebeldes que en un futuro próximo, cuando la actual juventud revolucionaria haya conquistado el Poder político para la clase productora, sean quienes, sin trabas de ninguna especie, puedan dirigir, en todos sus aspectos, el Estado Socialista.

Panero era consciente de las limitaciones que el «Estado burgués» imponía a los maestros en su actuación escolar, como funcionarios que eran de tal Estado, pero estos, en su condición de «militantes proletarios», disponían de una amplia capacidad de maniobra para combatir «las taras acumuladas» en los cerebros infantiles por siglos de capitalismo, especialmente las de origen religioso. En la sociedad futura sería factible «el respeto absoluto a las conciencias infantiles», pero en la actual había que ser beligerantes: «La Escuela debe ser Socialista y antirreligiosa». No bastaba, por tanto, la escuela neutra defendida por cierto liberalismo: «Necesitamos ser sectarios, intransigentes: porque nos enfrentamos con un enemigo ante el cual la menor vacilación supone derrota». Un enemigo que también combatía la coeducación, otro de los principios defendidos por el sindicalista de Ourense. En una línea similar se pronunciaron otros congresistas, como es el caso de Luis Soto Fernández: el respeto a las conciencias de los niños no debe impedir que la escuela pueda «desintoxicar[las]» de las «incontables supersticiones, falsedades, deformaciones morales, complejos psíquicos y perversidades» adquiridas en la familia, la calle y la sacristía.[22]

El capitán de la Benemérita aporta además un recorte del mismo diario con los perfiles de 14 congresistas, una buena parte de los cuales fueron asesinados. Concretamente, de los cuatro delegados por la zona de Santiago, uno fue «paseado» (Jesús Álvaro López Brenlla), dos fusilados (Fernando Barcia Veiras y Luis Rastrollo González) y el cuarto separado de la enseñanza (José A lonso Puente).[23] Por lo que respecta a la

---

[22] *El Pueblo Gallego*, 17 de mayo de 1936, 2. Luis Soto nos dejó memoria de su militancia política y sindical en *Castelao, a U.P.G. e outras memorias* (Vigo: Xerais, 1984).

[23] Narciso de Gabriel, «A represión dos mestres republicanos de Muros», *Sarmiento. Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación* 23 (2019): 287.

provincia de Ourense, Xosé Manuel Cid Fernández destaca la especial incidencia de la represión entre el magisterio afiliado a Trabajadores de la Enseñanza, y lo mismo hacen Anxo Serafín Porto Ucha y Raquel Vázquez Ramil en relación con la de Pontevedra.[24]

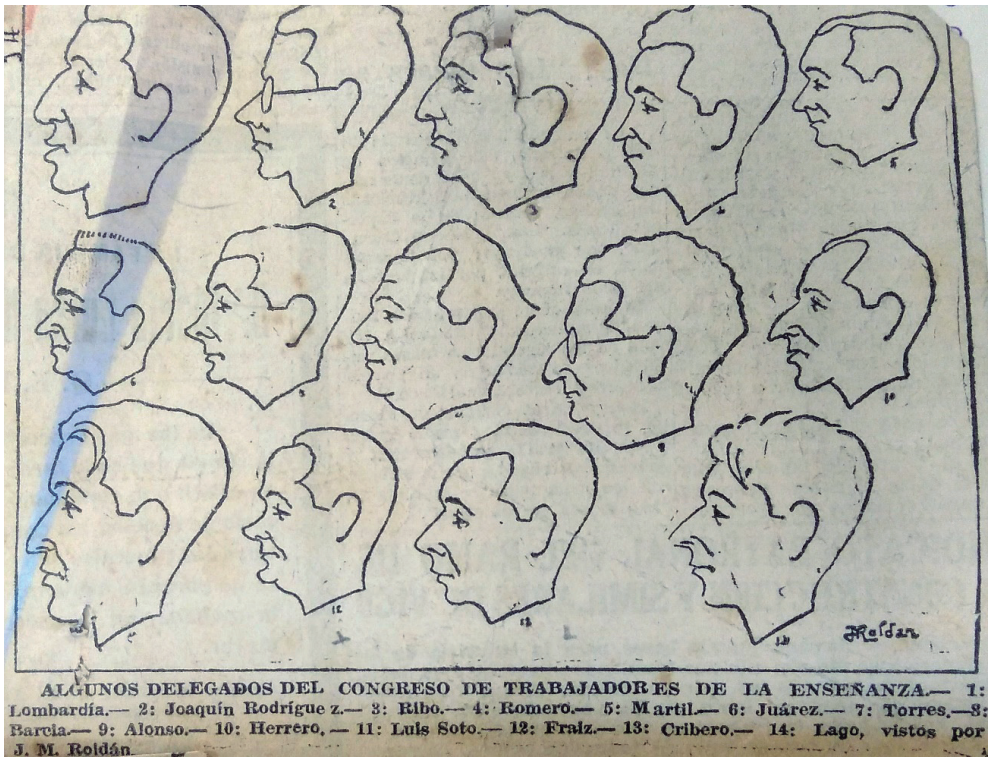


Imagen 2. Retratos de algunos de los asistentes al Congreso Regional de Trabajadores de la Enseñanza (*El Pueblo Gallego*, 24 de mayo de 1936).

La policía gubernativa también hace referencia a su condición de fundador en Vigo de la ATE, que «casi exclusivamente a él debe su existencia», y recuerda que en octubre de 1934 había sido detenido por ser «uno de los promotores de aquella huelga general» (f. 50 v). Practicado

[24] «A depuración do maxisterio primario na provincia de Pontevedra (1936-1942)» y «A represión franquista en Ourense: novos argumentos contra a desmemoria na persecución sufrida polo maxisterio», *Sarmiento. Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación* 21 (2017): 31-72 y 73-99, respectivamente. Véase también Francisco de Luis Martín, *La FETE (1939-1982). De la represión franquista a la transición democrática* (Madrid: Tecnos, 2009).

un registro en su domicilio se encontraron, como nosotros ya sabemos, documentos y correspondencia relativos a la ATE, e incluso un libro de registro de los miembros de dicha asociación, así como la carta alusiva al asesinato de Ángel Mato Peña, que la policía considera merecedora de ser reproducida íntegramente.

El propio Fraiz reconocía con orgullo, en el momento de entregarse, su condición de dirigente sindical y su participación en el Congreso Regional de Trabajadores de la Enseñanza de Galicia, celebrado en mayo de 1936, cuyas sesiones habían sido presididas cada día por una persona distinta y cuyas discusiones se organizaron en función de lo establecido en una circular firmada por Rodolfo Llopis, ex director general de Primera Enseñanza, que había clausurado el evento con un discurso pronunciado en el Teatro Tamberlick, en el que, además del laicismo, defendió una escuela que «colocara al niño en condiciones de una verdadera libertad» (f. 28).

Aunque en un primer momento estaba previsto celebrar el evento, en el que se constituiría la Federación Gallega de Trabajadores de la Enseñanza (FGTE), entre el 4 y el 10 de mayo, según constaba en la convocatoria hecha pública por Víctor Fraiz como representante de Galicia en el comité nacional del sindicato, finalmente tuvo lugar entre el 17 y el 24 de ese mes.[25]

Fraiz será el encargado de elaborar el proyecto de estatutos de la FGTE, que estaría integrada por las secciones de Trabajadores de Enseñanza entonces existentes: Vigo, Ourense, Lugo, A Coruña, Ferrol y Santiago de Compostela,[26] e inspirada en los siguientes principios:

A) Contra la guerra y el fascismo.
B) Lucha de clases por la liberación de la clase obrera.

[25] *El Pueblo Gallego*, 2 de abril de 1936, 4. Previamente, el 31 de marzo, hacía saber, a través de este mismo medio, los motivos por los que se había retrasado su realización. Sobre la historia de la FETE en Galicia, y de este congreso en particular, remito a los trabajos de Antón Costa Rico, «Socialismo e educación na Galiza do primeiro terzo do século xx», en *IIas Xornadas de Historia de Galicia*, ed. Xavier Castro y Jesús de Juana (Ourense: Servizo de Publicacións da Deputación Provincial, 1986), 135-164., y *Escolas e Mestres. A educación en Galicia: da Restauración á Segunda República* (Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, 1989), 282-290 y 446-453, así como de Garrido Moreira, *Víctor Fraiz*, en especial las páginas l81-207.

[26] *El Pueblo Gallego*, 19 de abril de 1936, 5.

C) Escuela única de trabajo útil en toda su amplitud.
D) Por la coeducación y contra la moral sexual burguesa.
E) Acción anticlerical y antirreligiosa con una educación materialista.
F) Por una Galicia marxista, proletaria y autónoma, dentro de su peculiar estructura marinera y campesina.[27]

La propuesta era sin duda radical, y situaba a nuestro protagonista en el sector revolucionario de la FETE, que se hizo con el control de la organización durante el segundo bienio republicano y que tildará de reformista la actuación de sus predecesores, convertidos en acólitos de la Dirección General de Primera enseñanza.[28] Como afirmaba con contundencia Marcelino Lago, líder de la sección ferrolana, en una de las ponencias presentadas al congreso que nos ocupa, había que prepararse para luchar contra «la burguesía y la carroña que desfilen por el ministerio de Instrucción Pública».[29] Entre los nuevos dirigentes estatales destacarán los militantes del Partido Comunista,[30] circunstancia que también se produjo en Galicia, y especialmente en Vigo y Ourense.[31]

---

[27] *El Pueblo Gallego*, 9 de abril de 1936, 3 (el proyecto continúa publicándose los días 10 y 14 del mismo mes). Una buena parte de las ponencias presentadas, algunas de las cuales pueden leerse en los trabajos ya citados de Costa Rico y Garrido Moreira, estaban en sintonía con estos principios.

[28] En un artículo publicado por Fraiz en *Escuela Vivida*, reproducido por Garrido Moreira (*Víctor Fraiz*, 162-163), se critica la actuación de los dirigentes del sindicato durante el primer bienio.

[29] *El Pueblo Gallego*, 9 de mayo de 1936, 2.

[30] «En esta segunda etapa, que recorre el bienio radical-cedista y el período del frente popular – aunque cabe señalar diferencias entre uno y otro –, la vieja guardia, acusada de reformista y colaboracionista, será desplazada de la dirección de la FETE, sustituida por representantes de la tendencia revolucionaria, líderes de la periferia y también de Madrid que militan bien en el PCE bien en el ala radical largocaballerista del PSOE» (De Luis Martín, *Historia de la FETE (1909-1936*), 141). Este autor también ha estudiado el período bélico: *La FETE en la Guerra Civil española (1936-1939)* (Barcelona: Ariel, 2002). Para una visión global de la evolución del asociacionismo del profesorado, véase Aida Terrón Bañuelos, «Coordenadas del asociacionismo profesional de los docentes. Estado de la cuestión en España», *Historia y Memoria de la Educación* 1 (2015): 93-130, y sobre las relaciones de la educación con el movimiento obrero y el sindicalismo, Aida Terrón y Antonio Viñao, «Educación, movimiento obrero y sindicalismo (España, siglo XX)», *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria* 37 (2018): 69-114.

[31] Santidrián Arias, *Historia do PC en Galicia*, 150-153.



Imagen 3. Congreso Regional de Trabajadores de la Enseñanza. Víctor Fraiz aparece en primer plano y a la izquierda (*El Pueblo Gallego*, 20 de mayo de 1936).

Prescindiendo de las cuestiones de carácter más bien organizativo, los temas abordados fueron los siguientes: directrices para la elaboración del estatuto del magisterio, bases para una ley de instrucción pública, la escuela y el maestro en Galicia, misión de los trabajadores de la enseñanza en relación con la cultura gallega y estatutos de la nueva organización.[32] Los debates, muy animados, al decir de la prensa, se desarrollaron en la Casa del Pueblo, aunque uno de los días los congresistas tuvieron que ceder el local a los obreros de la construcción, que estaban en huelga, y trasladarse a la sede de las Mujeres Antifascistas. En la clausura intervinieron, entre otros, un representante de cada uno de los dos partidos hegemónicos en la FETE, el socialista y el comunista.

Por lo demás, tres de los once cargos que se le imputan a Víctor Fraiz en el expediente de depuración a que fue sometido como maestro se refieren precisamente a la FETE y a su actuación sindical: ser directivo, ejercer como delegado en Galicia y «conseguir el envenenamiento del

[32] *El Pueblo Gallego*, 19 de mayo de 1936, 2.

Magisterio con su triste popularidad».[33] La policía viguesa especificaba que tal «envenenamiento» había resultado particularmente intenso en la provincia de Pontevedra, donde «contaba con gran ascendiente, hasta el extremo de conseguir para su causa a maestros de abolengo católico indiscutible».[34] En su respuesta a los cargos –realizada en la prisión de Vigo–, que fue publicada por el profesor Antón Costa y a la que remito,[35] se mostrará orgulloso de su dilatada trayectoria sindical, siempre orientada a la defensa desinteresada «de la clase, de la escuela y del niño» –a diferencia de otros, que habían utilizado las asociaciones profesionales como trampolín para el medro personal–, lo que a su entender constituía un mérito y no un cargo. Los depuradores considerarán que el maestro «se muestra socialista recalcitrante» en los descargos y propondrán su separación definitiva del magisterio.[36]

UNA ESCUELA DISOLVENTE

La justicia militar también prestó especial atención a la actuación del encausado como maestro, a la que se referían los informes oficiales y sobre la que algunas personas estaban particularmente interesadas en testificar.

Ángel Cancelo Miras, militante de Falange, solicitó presentarse en la causa, animado, según sus propias palabras, por un «deber patriótico» –y también por una enemistad manifiesta con el maestro, según argumentará el abogado de este–, para informar sobre «la labor

---

[33] Archivo General de la Administración (en adelante, AGA), 32/12882-17. Sobre el proceso de depuración y represión del magisterio existe una abundante bibliografía, recopilada y analizada, entre otras personas, por José Luis Hernández Huerta, «La represión franquista de la enseñanza. Fuentes y bibliografía (1975-2007) para el estudio de la depuración del magisterio nacional», *Papeles Salmantinos de Educación* 11 (2008): 231-266, y María del Carmen Agulló Díaz, «Amputar, segar, limpar e purificar: a depuración do maxisterio durante o franquismo», *Sarmiento. Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación* 21 (2017): 9-30.

[34] AGA, 32/12882-17.

[35] Antón Costa Rico, «A "legalidade" dos franquistas: os procesos de depuración. O caso do mestre Víctor Fraiz Villanueva», *Sarmiento. Anuario Galego de Historia da Educación* 10 (2006): 289-296. Los cargos también se reproducen en Lucio Martínez Pereda, *Medo político e control social na retagarda franquista* (Vigo: Xerais, 2019), 58-59, que alude asimismo a la sanción de que fue objeto su familia como consecuencia de las «responsabilidades políticas» contraídas por el maestro. Para una visión de conjunto sobre el proceso de depuración en la provincia de Pontevedra, véase Anxo Serafín Porto Ucha, *Mestras e mestres pontevedreses depurados polo franquismo. Primeiras accións represivas e estudo por concellos no sur da provincia (1936-1942)* (Ponteareas: Alén Miño, 2008).

[36] AGA, 32/12882-17.

disolvente» realizada por Fraiz en su escuela de Coia (Vigo), a la que habían asistido en 1931 tres de sus hijos, que se vio obligado a retirar de la misma, pues pasaban la «mayor parte del tiempo» entonando canciones revolucionarias, como la Internacional y el Himno de Riego; consideraba a los guardias civiles «asesinos de obreros», y así se lo hizo saber a sus alumnos al pasar una pareja frente a la escuela; propuso a los niños reunir dinero entre la gente del barrio para comprar una máquina de escribir y aprender mecanografía, pero una vez reunida la cantidad necesaria no la adquirió, lo que evidenciaba su «poca moralidad»; y solía llamar al alumnado utilizando el apellido materno, «diciéndoles también que solamente debían reconocer a la madre, ya que el padre podría ser cualquiera, por lo cual deduce el deponente que las ideas que quería inculcarles a los niños eran las del amor libre». Estos «detalles» podían ser corroborados, y si acaso ampliados, por otras cuatro personas, a las que identifica, y que fueron llamadas a declarar por el juez instructor, haciéndolo tres de ellas (f. 68).

Enrique Conde Prior afirma que en la escuela se dedicaba efectivamente «la mayor parte del tiempo» a entonar cantos revolucionarios, lo mismo que Carlos Oubiña Fernández Cid, que calificaba tales cantos de «propaganda marxista envenenadora», mientras que José Cambeiro Martínez venía a decir que el maestro había convertido la escuela en una *schola cantorum* revolucionaria, añadiendo que, al prescindir de los apellidos paternos, promovía la «destrucción de la familia» (f. 69 y 70).

Todos ellos fueron superados en contundencia por el falangista Jesús del Barrio Lemos, que trabajaba en los servicios de información de la Guardia Civil, por lo que decía conocer en profundidad la labor «disolvente» del maestro. El canto era lo de menos:

> También les hacía creer que Lenin les daría caramelos si a él se los pedían, cosa que no podía hacer Dios, y al efecto, cuando se los pedían a Dios, un hijo ya preparado de antemano, les echaba agua, cosa que no ocurría cuando se los pedían a Lenin, pues el citado hijo, les daba los caramelos.[37] En cuanto a su moralidad, debe hacer constar el declarante que dejaba tanto que desear, hasta el punto de

[37] En términos similares se expresaba la Guardia Civil en uno de sus informes, cambiando Lenin por Stalin: sirviéndose de «astucia[s], hacía ver a los niños que si pedían caramelos a Dios no se los daba y en cambio si se los pedían a Extalin [*sic*] los obtendrían y cuando los niños se los pedían a

> que es rumor público que había sostenido relaciones amorosas con su propia hija, fruto de las cuales es una niña de seis o siete años; e igualmente también es de rumor público, los actos vergonzosos que ordenaba realizar a las niñas y niños, poniéndolos desnudos, en el tiempo en que regentaba una escuela mixta (f. 91).[38]

En el auto de procesamiento se le acusa de inculcar la ideología marxista a sus discípulos, y en el resumen de las actuaciones elevado al auditor de guerra, el juez instructor hace suyas la mayor parte de las acusaciones de que fue objeto el procesado por parte de los testigos y de las autoridades gubernativas, considerando que su práctica sindical y escolar es lo más «destacado» y «abominable» de su trayectoria, y «constituye una terrible pesadilla en la memoria de casi todos los vecinos de Vigo que hayan tenido conocimiento de su labor» (f. 102).[39] Esta dimensión será también la que encabece, como ya sabemos, la sentencia dictada por el consejo de guerra.

En el expediente de depuración figuran dos cargos de esta naturaleza: imprimir a la docencia una orientación «anarco-sindicalista» e inculcar «la inmoralidad de la manera más laica y grosera». Sobre lo primero, Fraiz afirma desconocer la existencia de tal pedagogía, y en relación con lo segundo advierte que en su historial no existe ninguna amonestación por este u otro motivo, pero aprovecha la ocasión para hacer saber que acerca de su trabajo se han difundido «las más descabelladas fantasías», por las que no se le pregunta, pero de las que, por lo que parece, deseaba

---

Extalin los hacía caer del techo de la escuela, donde de antemano los había colocado» (f. 66). Ergo, Dios no existe y Stalin, sí.

[38] Los informes emitidos en el proceso de depuración profesional eran algo menos agresivos, si exceptuamos el de la Guardia Civil. El cura ecónomo de San Francisco se limitaba a registrar que sus ideas eran antirreligiosas y disolventes, y lo mismo hacía, invirtiendo el orden de los términos, el vecino elegido por el propio sacerdote como representante de los padres de familia; el alcalde le atribuía «ideas anarco-sindicalistas y en este sentido desarrollaba su labor pedagógica», mientras que la Guardia Civil escribía que difundía entre sus alumnos la «inmoralidad» y que su enseñanza era «depravada y funesta» (AGA, 32/32/12882-17).

[39] «En su escuela se ensayaban y entonaban toda clase de himnos revolucionarios y en los últimos tiempos se consagraba a verter en el cerebro de sus discípulos los principios de la escuela libre-pensadora, llegando en una recta interpretación de la ortodoxia marxista, a prostituir el corazón de sus discípulos, ya en el aspecto familiar, inculcándoles que solo debe subsistir el acato a la madre, por poder ser el padre cualquier individuo, ya en el afán sectario inculcándoles la negación absoluta de la Divinidad, lo que trataba [de] demostrar mediante vulgares manejos que gravitaban las conciencias de los pequeños, a los que pretendía ver convertidos en iconoclastas propugnadores de la religión [*sic* para la última parte de la cita]» (f. 102).

hablar, suponemos que debido al peso que tenían en el sumario de la causa militar:

> Por ejemplo: que para negar la existencia de Dios, les repartía caramelos a los niños, diciéndoles que los mandaba Lenin desde Moscú, que era el único Dios y el único Cielo que existían. Y que para explicarles el fenómeno de la maternidad, les hablaba, con toda crudeza, del placer sexual, de la pareja fecundante, y de que nuestros padres no merecen, por tanto, cariño ni respeto alguno, ya que su misión es como una fábrica de hacer chiquillos. Y ¡vamos!, estas y otras cosas, tan ingenuas, que inventa la malévola insidia de algunas gentes, sólo perjudican al propio calumniador: porque, nadie que me conozca, puede creerlas. ¡Tal es la candidez tosca y burda, de su contenido didáctico! Y yo, copiando una célebre frase de Romanones, también diré que «puedo ser travieso, pero no tonto». Y sólo un tonto o un incauto, pueden emplear en su escuela estos procedimientos educativos.[40]

A mí me convence el argumento, que comparto, y al que concedo, en principio, credibilidad, entre otras razones porque en el expediente de depuración nadie demandaba al maestro rebatir el cargo concreto de aplicar una práctica tan efectivamente «tosca y burda» como las anteriormente aludidas para intentar demostrar que Dios no existía. Una práctica que, por lo demás, no encuentra fácil encaje en la imagen que tenemos del «maestro republicano» –al menos en la que yo tengo–, por muy laico que este fuese, y Fraiz sin duda lo era, tanto que en 1930 se adhirió a la Liga Laica Nacional, presidida por Manuel Bartolomé Cossío, con la esperanza de convertirse en el primer maestro gallego que adquiría tal condición.[41] Pero no deja de ser sorprendente que este tipo de imputaciones apareciese con frecuencia en los expedientes de depuración del magisterio, como he podido comprobar en la investigación que estoy realizando sobre la provincia de A Coruña, y como también sucede en otras latitudes.[42] Podría ser que formasen parte de una «leyenda negra»

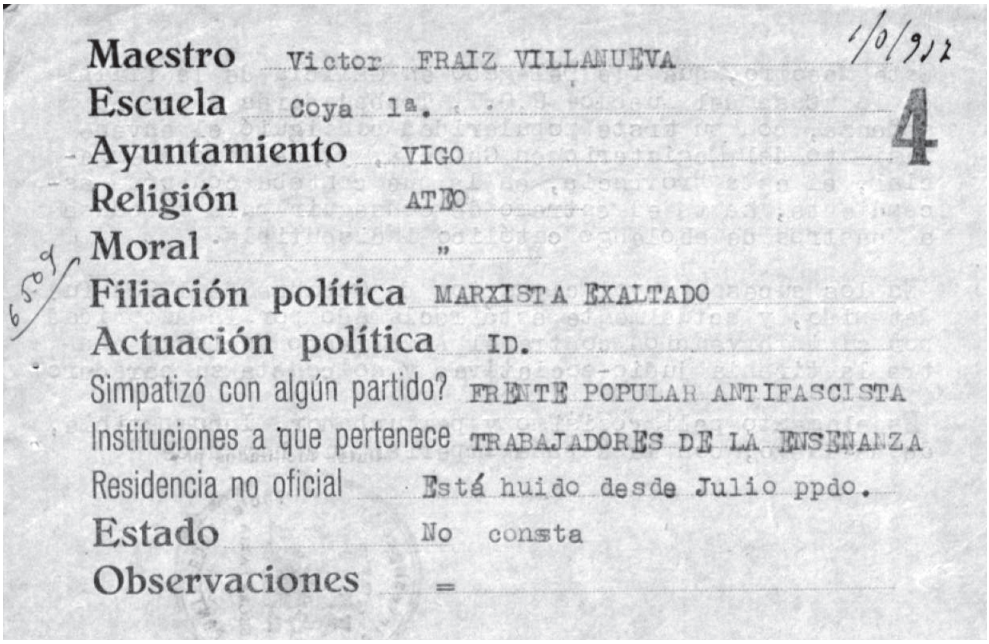
---

[40] Expediente de depuración, AGA, 32/12882-17.

[41] Garrido Moreira, *Víctor Fraiz*, 87-88. Firmaba la carta en calidad de ex presidente de las asociaciones de maestros de Ponte Caldelas y Vigo, que eran «los más preciados trofeos de mi vida profesional».

[42] Martínez Pereda, *Medo político e control social na retaguarda franquista*, 79-80; Leonardo Borque López, *La represión violenta contra los maestros republicanos en Asturias* (Oviedo: KRK Ediciones, 2010), 95-96.

sobre el «maestro republicano» tejida durante la propia República y la Guerra, pero conviene tener presente que en esta figura coexistían maestros y maestras católicos, agnósticos –abundaban entre los que tuvo la oportunidad de tratar Xosé Manuel Cid en los años ochenta del pasado siglo en la provincia de Ourense– y ateos, algunos de los cuales militaban expresamente en contra de la religión, por lo que es posible que en ocasiones utilizasen argumentos ateístas que alimentasen la leyenda. Además, en la memoria familiar del caso que nos ocupa aparece un «artilugio mágico» del que nos da cuenta Emilio Garrido Moreira, advirtiendo que se utilizaba con propósitos lúdicos: Fraiz preguntaba a los niños si querían caramelos, y al decir que sí les hacía saber que debían pedírselos a Dios, y como no aparecían por ninguna parte, los animaba a que probasen con Lenin, activando entonces dicho artilugio para que empezasen a caer caramelos del techo de la escuela…[43] Si se trataba de un simple juego, debemos convenir que era un tanto rebuscado.



Maestro Victor FRAIZ VILLANUEVA 1/0/912
Escuela Coya 1ª. 4
Ayuntamiento VIGO
Religión ATEO
Moral "
Filiación política MARXISTA EXALTADO
Actuación política ID.
Simpatizó con algún partido? FRENTE POPULAR ANTIFASCISTA
Instituciones a que pertenece TRABAJADORES DE LA ENSEÑANZA
Residencia no oficial Está huido desde Julio ppdo.
Estado No consta
Observaciones =

Imagen 4. Ficha policial del expediente de depuración, AGA, 32/12882-17.

[43] Garrido Moreira, *Víctor Fraiz*, 108-109.

Retomando el sumario de la causa militar, Fraiz negó, en sus declaraciones al juez, haber utilizado la escuela para difundir ideas revolucionarias, pues su labor se había centrado en la enseñanza de las materias propias de este nivel educativo, ateniéndose, en lo que a la religión se refería, a las directrices establecidas por el gobierno. Para demostrar que así era solicitó que se convocasen como testigos a algunas personas cuyas declaraciones pensaba que podían favorecerle, como Antonio Mediero y Alfredo Pérez Viondi.

El primero era un maestro que tenía la escuela al lado de la del encartado, y declaró en la vista de la causa que nunca había oído cantos revolucionarios, pero que en la parroquia «se comentaba» que se los enseñaba a los niños, y también que su actuación como maestro era «bastante desastrosa» o «muy mala», pero que él nada sabía con certeza al respecto; lo que sí sabía, por haber asistido a ellos –declaración ciertamente temeraria–, es que en un mitin pronunciado en Coia alabó a la religión y en otro la escarneció. El segundo, teniente coronel retirado de Sanidad Militar y alcalde de Vigo durante la anterior Dictadura, confesó que precisamente por esa circunstancia había tenido alguna «pequeña relación» con el maestro, «pero que nunca llegó a sus oídos ningún comentario respecto a la labor destructora de VÍCTOR FRAIZ en la escuela, cosa que no tiene nada de particular, ya que no se lo permitiría el deponente en su condición de Alcalde monárquico» (f. 117).

El abogado defensor, Justiniano Bayón García, alférez provisional de Infantería, se empleó a fondo –al menos hasta donde las circunstancias lo permitían– en el ejercicio de la función que se le había encomendado. En relación con el extremo que ahora nos ocupa, descalifica a los testigos que prestaron declaración durante la instrucción del sumario, pues el primero, e instigador de todos los demás, Cancelo Miras, tenía enemistad manifiesta con el maestro, y tampoco podía concederse atención a la «fantasía popular» invocada por otros, entre otras razones porque en la hoja de servicios del maestro no existía mancha alguna. La opinión pública valoraba la actuación de este desde una perspectiva exclusivamente política, y no atendía a otras dimensiones, como su afición a la literatura, a la declamación, al canto o a los torneos deportivos.[44] Sobre

[44] El abogado alude aquí a cuestiones sobre las que seguramente le informó el propio Víctor Fraiz, y de las que el maestro deja constancia en el pliego de descargos que remitió a la comisión

otras acusaciones –se refiere a las perversidades denunciadas por el falangista Del Barrio Lemos– «ni hablar», pues esto «sería hacer de una causa dos razones de penar» (f. 118). Al historiador sí le corresponde aludir, en mi opinión, a esas infamias, o al menos dejar constancia de ellas, pues ponen de manifiesto hasta donde estaba dispuesto a llegar el fascismo para destrozar a sus enemigos.

CONDENA A MUERTE

En la diligencia de la lectura de cargos, practicada el 14 de julio de 1937, al ser preguntado si quería que se citase a algún testigo o se realizase alguna prueba adicional, Fraiz reclamó que se personasen en el consejo de guerra, además de las dos personas ya mencionadas en el apartado anterior, el médico Cándido Rasilla Salgado y Martín de Vicente Sasiain, que se sumasen a los autos una copia de un folleto en el que figuraba un discurso del procesado[45] y una tarjeta que le había dirigido su hijo,[46] y ser sometido a un examen psiquiátrico.

El examen, practicado al día siguiente por el médico forense del juzgado número dos y de la cárcel de Vigo, concluyó con un diagnóstico que seguramente no resultó del agrado del procesado ni de su abogado: el maestro tenía un «temperamento nervioso y ligeramente emotivo, pero sin llegar a los límites de lo patológico, puesto que conserva sus facultades mentales en perfecta integridad funcional y convenientemente

depuradora provincial, donde podemos leer la siguiente descripción de su itinerario profesional: «Nací de una numerosa familia de maestros, en donde todo el árbol genealógico, no tiene más heráldica que la enseñanza, ni más blasón que el Magisterio. Maestro yo, nieto, hijo y hermano de maestros, a esta clase tenía el deber de rendir mis amores y vincular en ella mis ansias incontenidas de justicia y de cultura. Y así, en constante torneo de actividad y en una heroica gesta de lucha y sacrificio, me pasé la vida luchando por la causa del Magisterio y aportando mi óbolo modesto al acervo educativo de la cultura popular: organizando asociaciones de maestros; defendiéndolos de caciques, de malos políticos y de jefes tiranos; organizando reuniones pedagógicas y fiestas escolares; gestionando mejoras en su precaria situación económica; creando batallones infantiles y tropas de exploradores; organizando cuadros artísticos de canto y declamación; fundando revistas literarias; dirigiendo equipos de educación física y deportivos; siendo directivo de varias entidades culturales; escribiendo miles de cuartillas para la prensa diaria y profesional y pronunciando docenas de conferencias culturales en casi todos los pueblos de esta provincia» (AGA, 32/12882-17).

[45] Se refería a su discurso sobre el Conde de Gondomar, pronunciado en el marco del homenaje realizado el 25 de julio de 1921 en la villa de Gondomar a Gonzalo Fernández de Córdoba. Fue publicado por Garrido Moreira, *Víctor Fraiz*, 169-173.

[46] La tarjeta no aparece en el sumario.

regulada[s] por el control de su voluntad y su conciencia, que le permite reconocer y apreciar con exactitud la importancia y el alcance de todos sus actos» (f. 112).

Diferente era el parecer del también médico Cándido Rasillla, que a preguntas de la defensa afirmó haber sido testigo de una «curación que por medio del hipnotismo le practicó el Sr. Gómez Jaime, Cónsul de Colombia» al procesado, y que este se había consultado varias veces con el declarante, lo que le permitía afirmar «que se trataba de un individuo anormal en su estado cerebral»; preguntado por el fiscal, y si bien se abstiene de afirmar, con carácter general, que no fuese responsable de sus actos, sostiene que «puede darse el caso, debido a su impresionabilidad y anormalidades antes indicadas, que de muchas cosas sea irresponsable»; finalmente, y en respuesta al vocal-ponente del consejo, declara que es un «neurótico» (f. 117). Lo mismo hubiese declarado seguramente su mujer, Placeres Castellanos, caso de poder de hacerlo, pues en la causa abierta en 1934 advertía que padecía «neurastenia», por lo que su carácter variaba de un día para otro, y «no cree tenga ideas políticas definidas».[47]

Concluido el interrogatorio de los testigos, se concede la palabra al fiscal, José Pérez Ardá, alférez honorífico del cuerpo jurídico militar, que considera responsable al maestro del delito de adhesión a la rebelión militar y pide para él la pena de muerte. Contrasta esta petición con la realizada por la fiscalía jurídico militar cuando le fue remitida la causa por el auditor de guerra para que realizase la calificación previa, pues para el mismo delito proponía el 8 de julio, una semana antes de la vista, la reclusión perpetua a muerte. Es muy posible que desde alguna instancia se hiciese saber que Víctor Fraiz Villanueva debía ser eliminado, porque las propuestas para Gumersinda y Ricardo –la prisión temporal se concreta en quince años– y para Julio Vilaboa Villar –libre absolución– se mantuvieron inalterables, al menos en este momento procesal.

El abogado, sabiendo que su defendido lo tenía todo en contra, se aferra a la psicología y a la genética para solicitar clemencia al tribunal. Se trataba de un hombre de carácter «excitable» y «amigo de la soledad,

[47] AIMNOR, Causa 376/34, f. 10.

sentimental», «habla solo, ríe y llora con facilidad», algunos de sus familiares sufrían desequilibrios mentales –«un tío suyo murió loco»– y él mismo fue tratado con éxito mediante procedimientos hipnóticos, por lo que merecía, al menos, la atenuante de «enajenación mental incompleta». Quizás todo ello «nos explica su errar continuo de un partido político a otro sin encontrar acomodo», necesitado como estaba de buscar refugio en la política –siempre equivocado, eso sí–. «Esto y sus manifestaciones de canto y deporte con los niños, permite razonablemente creer que a la España naciente podría servirla de veras, máxime tan desengañado de lo anterior». Por lo demás, no existían pruebas de su participación en el atraco y muerte del falangista, y se había entregado voluntariamente a las autoridades (f. 117 v. y 118).

Finalmente, se le da la palabra al procesado, que niega haber intervenido en los sucesos de San Xoán do Monte, circunstancia en la que tampoco hacían especial énfasis las sucesivas instancias judiciales, y presenta un alegato para pedir clemencia. Pues bien, a estas alturas del relato me siento obligado a precisar que, a mi entender, este tipo de alegatos, con independencia de cuál sea su contenido, están amparados por el contexto de subversión e ilegitimidad en el que se inscriben, y suponen una penalidad adicional a las ya padecidas por los represaliados y a las que les restaban por padecer. Decía así:

> Hace resaltar que a presencia de la guardia Civil, el Cónsul le prometió que la España de Franco le respetaría la vida, y sacándole ésta no podría trabajar por la Nueva España. Sigue diciendo que el Sr. Viondi [ex alcalde de Vigo] sabe que a los veinte años de edad era maestro, que no hizo daño en sus clases, creando varias Agrupaciones infantiles, tales como exploradores y que los periódicos de la Región reconocían su actuación fuera de la política y que ésta es un 1% de sus actividades; que es un buen patriota y ruega al Tribunal que no se le condene a muerte, sigue diciendo que tiene 2 hijos enrolados en Falange Española, uno de ellos presta sus servicios en el Polígono de Marín y el otro en Canarias, y por estos dos hijos, en nombre de la España Grande y del General Franco, pide que no se le condene a muerte (f. 118).

Pero en la Nueva España no había espacio para hombres como Fraiz, y así lo afirmaba con contundencia la policía de Vigo: «Incompatible,

desde luego, con la España Imperial».[48] La sentencia del tribunal mantuvo las propuestas formuladas por el fiscal en los casos de Víctor, Gumersinda y Ricardo, y transformó la libre absolución de Julio –recordemos que había acompañado al maestro en su entrega a los sublevados– en reclusión perpetua. Nuestro hombre se negará a firmar la notificación reglamentaria de su sentencia, que será ejecutada el 14 de septiembre de 1937. El cadáver fue enterrado en el nicho 36 de la zona cuarta del cementerio de Pereiró (Vigo).

Durante su estancia en prisión fue visitado con frecuencia por sus hijas, Milagros y María Consolación, e incluso por su hijo pequeño, Manolito, aunque Víctor pidió que se abstuviesen de llevarlo a la cárcel, por no ser este un lugar apropiado para los niños. También se relacionaba con sus compañeros, a los que procuraba ilustrar sobre asuntos varios, según testimonia uno de ellos: «Víctor era un home moi culto, e moitas tardes, dende a súa cela, coa mira erguida e sentados nós no chan fronte á súa cela, dábanos charlas de historia, agricultura, etcétera; era un home que, malia a súa situación, miraba o futuro con entusiasmo e dábanos alento e esperanza no porvir».[49] Sus últimas cartas las dirigió a su hermano Celso, emigrado en Argentina, y a su compañera, Placeres Castellanos. Al primero le confiesa que había consagrado su vida al ideal de justicia, y que al despedirse de ella se sentía «adorado por mis hijos, idolatrado por mis amigos y admirado por los extraños. El día que Galicia conozca mi muerte, miles de lágrimas empañarán las mejillas y miles de corazones latirán de dolor». A su mujer la esperaba en Pereiró, y aunque le gustaría decirle muchas cosas, las palabras se resistían, pero no importaba, porque «las tumbas de los mártires hablan mucho más ante la Historia que lo que ellos pudieran decir».[50]

CONSIDERACIONES FINALES

A diferencia de otros docentes juzgados por los militares sublevados, en cuyos sumarios existen escasas referencias a su trayectoria

[48] Expediente de depuración, AGA, 32/12882-17

[49] *Memorias de Manolo Barros*, 83.

[50] Xesús Alonso Montero, *Cartas de republicanos galegos condenados a morte (1936-1948)* (Vigo: Xerais, 2009), 358-362.

escolar –en el juicio a que fue sometido Gregorio Sanz García, por ejemplo, este aspecto se incorporó por iniciativa del propio maestro[51]–, en el caso de Víctor Fraiz Villanueva esta dimensión aparece en primer plano. Previamente, en el proceso de 1934, el protagonismo también correspondió a su militancia en la FETE. Leídos ambos sumarios, uno tiene la sensación de que en su persona se quería procesar y condenar a la FETE y a la escuela republicana. Una escuela que para la derecha más extrema ponía en cuestión las «instituciones básicas de nuestra civilización»,[52] especialmente si estaba regentada por quienes pugnaban por el «paraíso del proletariado». Y nuestro protagonista constituía uno de los prototipos de los maestros que debían ser eliminados, por lo que estaba condenado de antemano. Él posiblemente lo sabía, y así se lo confesó a su ex cuñado, como este declaró en el sumario: no se entregaría a las autoridades porque «sabía a ciencia cierta que tan pronto lo verificase lo fusilaban» (f. 30 v). Pero aun sabiéndolo, se entregó. Todo parece indicar que lo hizo para salvar la vida de los hijos que aún no le habían asesinado.

Nota sobre el autor

Narciso de Gabriel es catedrático de Historia de la Educación de la Universidade da Coruña. Fue director del Departamento de Pedagogía y Didáctica (1993-2005) y decano de la Facultad de Ciencias de la Educación (2005-2012). Es autor de los libros *Agricultura e escola. Contra a rutina e o éxodo rural* (1989); *Leer, escribir y contar. Escolarización popular y sociedad en Galicia (1875-1900)* (1990); *Escolantes e escolas de ferrado* (2002); *Arximiro Rico, luz dos humildes* (2002, en colaboración con Xosé Manuel Sarille); *Ler e escribir en Galicia. A alfabetización dos galegos e das galegas nos séculos* XIX *e* XX (2006); *Elisa e Marcela. Alén dos homes* (2008, traducido al castellano en 2010); *25 anos de UDC. A Universidade na Coruña e Ferrol* (2015); *Elisa e Marcela. Amigas e amantes*

[51] Narciso de Gabriel, «Gregorio Sanz, o mestre elocuente», *Sarmiento. Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación* 22 (2018): 207-234.

[52] Una de las preguntas del formulario elaborado por la comisión depuradora de la provincia de A Coruña para indagar la conducta del magisterio decía así: «Si inculcaba o inculta a sus alumnos el respeto a las Instituciones básicas de nuestra civilización, tales como la Patria, la familia, la propiedad, la jerarquía de las clases sociales, etc.»

(2019, publicado el mismo año en castellano) y *Xosé María Álvarez Blázquez, mestre republicano. Diario escolar e desterro* (2019). Ha colaborado en diversos libros colectivos y publicado artículos en revistas como *Sarmiento*, *Historia de la Educación*, *Historia y Memoria de la Educación*, *History of Education* y *Pedagogica Histórica*. Recibió los premios de investigación María Barbeito, Losada Diéguez, Concepción Arenal y el de la Crítica. En la actualidad dirige *Sarmiento. Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación*.

REFERENCIAS

Abad Gallego, Xoán C. «Manuel González Fresco: Un "fuxido" entre la realidad y el mito». *Boletín del Instituto de Estudios Vigueses* 9 (2003): 9-37.

Agulló Díaz, María del Carmen. «Amputar, segar, limpar e purificar: a depuración do maxisterio durante o franquismo». *Sarmiento. Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación* 21 (2017): 9-30.

Alonso Montero, Xesús. *Cartas de republicanos galegos condenados a morte (1936-1948)*. Vigo: Xerais, 2009.

Beramendi, Justo. *De provincia a nación. Historia do galeguismo político*. Vigo: Xerais, 2007.

Borque López, Leonardo. *La represión violenta contra los maestros republicanos en Asturias*. Oviedo: KRK Ediciones, 2010.

Cid Fernández, Xosé Manuel. *Educación e ideoloxía en Ourense na IIª República. Organización e acción socioeducativa do Maxisterio primario*. Santiago de Compostela: Andavira, 2010.

Cid Fernández, Xosé Manuel. «A represión franquista en Ourense: novos argumentos contra a desmemoria na persecución sufrida polo maxisterio». *Sarmiento. Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación* 21 (2017): 73-99.

Costa Rico, Antón. «Socialismo e educación na Galiza do primeiro terzo do século xx». En *IIas Xornadas de Historia de Galicia*, editado por Xavier Castro y Jesús de Juana, 135-164. Ourense: Servizo de Publicacións da Deputación Provincial, 1986.

Costa Rico, Antón. *Escolas e Mestres. A educación en Galicia: da Restauración á Segunda República*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, 1989.

Costa Rico, Antón. «A "legalidade" dos franquistas: os procesos de depuración. O caso do mestre Víctor Fraiz Villanueva». *Sarmiento. Anuario Galego de Historia da Educación* 10 (2006): 289-296.

De Gabriel, Narciso de. «Gregorio Sanz, o mestre elocuente». *Sarmiento. Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación* 22 (2018): 207-234.

De Gabriel, Narciso. «A represión dos mestres republicanos de Muros». *Sarmiento. Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación* 23 (2019): 257-289.

De Luis Martín, Francisco. *Historia de la FETE (1909-1936*). Madrid: Fondo Editorial de Enseñanza, 1998.

De Luis Martín, Francisco. *La FETE en la Guerra Civil española (1936-1939)*. Barcelona: Ariel: 2002.

De Luis Martín, Francisco. *La FETE (1939-1982). De la represión franquista a la transición democrática*. Madrid: Tecnos, 2009.

Fernández Santander, Carlos. *Alzamiento y Guerra Civil en Galicia (1936-1939)*. Sada: Ediciós do Castro, 2007.

Freixanes, Víctor F. «O Fresco». *Memoria dun fuxido. 1936*. Vigo: Xerais, 1984.

Galicia bajo la bota de Franco. Santiago: Alvarellos Editora, 2005 (1ª ed. Paris: Jean Flory, 1936).

Garrido Moreira, Emilio. *Víctor Fraiz. Vida e asesinato dun mestre exemplar*. Santiago de Compostela: Fundación Luis Tilve, 2002.

Grandío Seoane, Emilio. *A Segunda República en Galicia. Memoria, mito e historia*. Vigo: Nigratrea, 2010.

Hernández Huerta, José Luis. «La represión franquista de la enseñanza. Fuentes y bibliografía (1975-2007) para el estudio de la depuración del magisterio nacional». *Papeles Salmantinos de Educación* 11 (2008): 231-266.

Martínez Pereda, Lucio. *Medo político e control social na retaguarda franquista*. Vigo: Xerais, 2019.

Memorias de Manolo Barros. Autobiografía dun militante comunista. Santiago: Fundación 10 de marzo, 2006.

Pérez Galán, Mariano. *La enseñanza en la Segunda República*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2011.

Porto Ucha, Anxo Serafín. *Historias de vida. O maxisterio pontevedrés na II República, Guerra Civil e Franquismo*. Ponteareas: Alén Miño, 2003.

Porto Ucha, Anxo Serafín. *Mestras e mestres pontevedreses depurados polo franquismo. Primeiras accións represivas e estudo por concellos no sur da provincia (1936-1942)*. Ponteareas: Alén Miño, 2008.

Porto Ucha, Anxo Serafín y Raquel Vázquez Ramil. «A depuración do maxisterio primario na provincia de Pontevedra (1936-1942)». *Sarmiento. Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación* 21 (2017): 31-72.

Quintas Alborés, Elisa. *Placeres Castellanos*. Vigo: A Nosa Terra, 2008.

Santidrián Arias, Víctor Manuel. *Historia do PCE en Galicia (1920-1980)*. Sada: Ediciós do Castro, 2002).

Soto Fernández, Luis. *Castelao, a U.P.G. e outras memorias*. Vigo: Xerais, 1984.

Terrón, Aida. «Coordenadas del asociacionismo profesional de los docentes. Estado de la cuestión en España». *Historia y Memoria de la Educación* 1 (2015): 93-130.

Terrón, Aida y Viñao, Antonio. «Educación, movimiento obrero y sindicalismo (España, siglo XX)». *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria* 37 (2018): 69-114.

Velasco Souto, Carlos F. *1936. Represión e alzamento militar en Galiza*. Vigo: A Nosa Terra, 2006.

Historia y Memoria de la Educación 13 (2021): 579-609
Sociedad Española de Historia de la Educación
ISSN: 2444-0043
DOI: 10.5944/hme.13.2021.27839

ARGENTINA Y ESPAÑA: REPRESENTACIONES DE LA JUVENTUD Y LA CULTURA FÍSICA ARGENTINAS EN IMÁGENES DEL NO-DO ESPAÑOL

Argentina and Spain: Argentinean youth and Physical Culture representations in No-Do images

Eduardo Lautaro Galak[α]

Fecha de recepción: 03/07/2020 • Fecha de aceptación: 18/09/2020

Resumen. El objetivo es analizar los usos del cine informativo documental como artefacto cultural capaz de ser utilizado como dispositivo pedagógico. Para ello se estudian diversas imágenes en movimiento filmadas en Argentina que fueron proyectadas en España en el segundo cuarto del siglo XX con la intención de comprender cómo se conforma una estética simétrica para narrar prácticas corporales de y para la juventud.

El cine documental informativo, especialmente el género noticieros cinematográficos, consistió en un recurso para la proyección masiva de comunicaciones en forma de noticias nacionales e internacionales. Se observa una familiaridad en las imágenes analizadas que produjeron el principal noticiero cinematográfico argentino entre 1938-1955, Sucesos Argentinos, con otros realizados en el segundo cuarto del siglo XX en España, a través del No-Do. Más allá de la influencia económica, política y cultural, Argentina exportó a España modos de narrar prácticas corporales organizadas estatalmente. Amparados en retóricas nacionalistas características del período entreguerras y durante la Segunda Guerra Mundial, puede afirmarse que existió una estética transnacional de cómo narrar las técnicas corporales y culturales *correctas*. A través de imágenes que en estos países se proyectaban obligatoriamente en todas las salas, los noticieros cinematográficos transmitieron simultánea y homogéneamente un discurso –*todo, a todos, al mismo tiempo*–, resultando una verdadera pedagogía transnacional. En síntesis, se estudia una

[α] IDIHCS. Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales – Universidad Nacional de La Plata-CONICET. Calle 51 e/ 124 y 125.- 1925- Ensenada, Provincia de Buenos Aires, Argentina. egalak@fahce.unlp.edu.ar https://orcid.org/0000-0002-0684-121X

Cómo citar este artículo: Galak, Eduardo Lautaro. «Argentina y España: representaciones de la juventud y la cultura física argentinas en imágenes del No-Do español». *Historia y Memoria de la Educación* 13 (2021): 579-609

pedagogía *por fuera de los muros escolares* a través de imágenes de cine documental informativo del segundo cuarto del siglo XX que tienen por objeto la formación de los cuerpos y de las sensibilidades.

Palabras claves: noticiero cinematográfico; juventud; cultura física; Argentina; España.

Abstract. *The aim of this article is to analyze the uses of documentary informative cinema as a cultural artifact which was employed as a pedagogical device. To do so, we studied motion pictures filmed in Argentina and shown in Spain in the second quarter of the 20th century, in an attempt to understand how a symmetrical aesthetic is shaped to narrate the bodily practices of youth.*

Informative documentary cinema, especially newsreels, constituted a resource for mass communications. A familiarity can be observed between the Argentinean images analyzed between 1938-1955 in Sucesos Argentinos, with others made in the second quarter of the 20th century in Spain, through No-Do. In addition to economic, political and cultural influences, Argentina imported into Spain ways of narrating state-organized physical culture. Sheltered in a nationalist rhetoric characteristic of the interwar period and the Second World War, it can be affirmed that there was a transnational aesthetic of how to narrate correct corporal and cultural comportment. Through images that were projected in theaters in these countries, newsreel broadcasts simultaneously and homogeneously transmitted the same discourse –everything, to everyone, at the same time–, resulting in a true transnational pedagogy. In short, a pedagogy outside the school walls is studied through informative documentary film images from the second quarter of the 20th century that aimed to form bodies and sensibilities.

Keywords: *newsreel; youth; physical culture; Argentina; Spain.*

INTRODUCCIÓN

Las relaciones entre Argentina y España pueden datarse desde la fundación de la primera a partir de una separación de dependencia política y comercial de la segunda, en el proceso que ocurre en los inicios del siglo XIX. Si bien estos antecedentes, no es sobre esta historia general que esta investigación aborda, sino sobre otra particular, que también presenta una relativa mutua dependencia: la proyección de fotogramas argentinos en los orígenes del cine documental informativo semanal español. En efecto, en los inicios de los noticieros cinematográficos oficiales españoles se mostraron imágenes producidas en Argentina para

narrar la realidad nacional política, cultural, social, religiosa, militar, comercial, deportiva y educativa. La intención es, precisamente, relevar y analizar los micros fílmicos referidos a lo pedagógico y a lo escolar en el principal formato de prensa cinematográfica española: el No-Do.

Esta indagación se enmarca en un proyecto de investigación más amplio cuya hipótesis es que los noticieros cinematográficos funcionaron como dispositivos pedagógicos en la mayoría de los países occidentales, desplegando una educación (con) la mirada. Ello implica que, por un lado, las imágenes exhiben modos correctos de hacer, pensar y decir para que sean aprendidos. En otras palabras, resignificando el sentido que desarrolla Walter Benjamin contemporáneamente a estas imágenes,[1] la reproductibilidad técnica de las artes mecánicas, como el cine, habilita a una reproductibilidad técnica que lo torna un recurso político de masificación de un mismo ideario. Como en una suerte de reinterpretación del legado pedagógico de Comenio en su *Didáctica Magna*, el cine informativo documental semanal permite, por fuera de los muros escolares, la transmisión simultánea y homogénea de un mismo discurso: todo, a todos, al mismo tiempo. Por el otro, la proyección de las imágenes en movimiento en forma de prensa cinematográfica tiene como objetivo implícito educar mediante ese mismo gesto de mostración: hay claramente una intencionalidad pedagógica que se propone no solo la transmisión de *modos correctos de hacer*, sino también de *modos correctos de ser*. Una educación de la mirada, de las maneras en las que percibimos el mundo, las cosas y las palabras. En términos de Jacques Rancière, el cine proyectado masivamente funciona como una técnica para la reproducción de *modos de ser sensibles*, que hacen que se desarrolle una estética simétrica universalizada percibida como particular.[2] De esta dialéctica histórica entre educar la mirada y educar con la mirada se pretende aprehender genealógicamente discursos que condicionan prácticas actuales.

---

[1] Walter Benjamin, *La obra de arte en la era de su reproductibilidad técnica y otros textos* (Buenos Aires: Godot, 2012).

[2] Jacques Rancière, *Las distancias del cine* (Buenos Aires: Manantial, 2012) y *El reparto de lo sensible: estética y política* (Buenos Aires: Prometeo, 2014). Esta tesis puede ser profundizada con la lectura de Eduardo Galak, «Educar (con) la mirada. Discursos políticos y sentidos estéticos sobre la cultura física en noticieros cinematográficos», en *Gregorio Weinberg: escritos en su honor*, ed. Gabriela Ossenbach Sauter (Buenos Aires: CLACSO, 2017), 55-74.

El proyecto de investigación mencionado al principio abarca el período de producciones fílmicas entre 1938 y 1955, siendo el año de inicio cuando comenzaron a proyectarse los Sucesos Argentinos, el noticiero cinematográfico más importante de la historia argentina, y cerrándose con el derrocamiento de Juan Domingo Perón. Los Sucesos Argentinos fueron una empresa fílmica informativa comercial privada, creada bajo la dirección de Antonio Ángel Díaz, que se estrenaron el 26 de agosto de 1938 y que tuvieron pantalla hasta 1972, previa reconversión en una cooperativa por no poder competir con otros medios de comunicación, especialmente con la televisión. Si bien se autodenominaban como el «Primer semanario cinematográfico latinoamericano», no fue el primero en Latinoamérica, y ni siquiera en Argentina, que tuvo experiencias previas con las Actualidades Argentinas de Max Glücksmann en la década de 1910 y el Film Revista Valle en la década de 1920, entre otras.[3] Más allá de eso, los Sucesos Argentinos fueron el más representativo de todos los formatos de prensa cinematográfica en la Argentina debido a que perduraron más tiempo en pantalla, a su significatividad cultural que trascendió generaciones y a los fuertes vínculos políticos que tejió en el tercio de siglo en el funcionó.[4]

Como explica María Florencia Luchetti,[5] apenas 5 años después de haber nacido la productora de Antonio Ángel Díaz, en 1943, y en plena presidencia de Pedro Pablo Ramírez, se promulgó el Decreto 18.405 (publicado el 13 de enero de 1944) en el cual se establece que sea obligatorio proyectar en todo el territorio argentino noticiarios producidos localmente «cuyo contenido, a juicio de la Subsecretaría de Informaciones y Prensa, sea considerando de propaganda nacional», y con el objeto de «llevar a todos los ámbitos una impresión objetiva y completa de la vida nacional».[6] Se

[3] Para profundizar sobre los inicios de la prensa cinematográfica argentina se recomienda la lectura de Irene Marrone, *Imágenes del mundo histórico. Identidades y representaciones en el noticiero y el documental en el cine mudo argentino* (Buenos Aires: Biblos, 2003) y de María Florencia Luchetti, «El noticiario cinematográfico en Argentina. Un estado de la cuestión». *Aniki*, 3, nº. 2 (2016): 303-333.

[4] Clara Kriger. «El noticiero Sucesos Argentinos». Historiapolítica.com, 2007. http://historiapolitica.com/datos/biblioteca/kriger.pdf. (consultado el 23/01/2020).

[5] María Florencia Luchetti, «¿Qué sucedió en la semana, eh? El noticiario cinematográfico en Argentina. Aportes para la construcción de un objeto» (Tesis de Maestría, Universidad de Buenos Aires, 2011).

[6] Es importante señalar que este Decreto de 1943 es relativamente contemporáneo a lo que ocurría en otros países, ya que, según Paulo Antonio Paranaguá, los noticieros cinematográficos son de

reguló, además, que los noticieros debían tener una duración mínima de 8 minutos, y ser exhibidos antes de los largometrajes en las salas de cines de todo el país, como «vehículo de propaganda nacional tendiendo a una más íntima compenetración entre gobernantes y pueblo».[7] En este mismo Decreto se le otorga el 70% de las salas cinematográficas a los Sucesos Argentinos, lo cual demuestra que hacia 1944 la empresa privada de Antonio Ángel Díaz ya ocupaba *oficialmente* la mayoría del espacio de la prensa cinematográfica argentina.

Con la llegada a la Presidencia argentina de Juan Domingo Perón, los noticieros cinematográficos se resignificaron, tornándose claramente un recurso comunicativo política y estética, configurándose como un dispositivo de propaganda peronista.[8] El golpe de Estado a manos de una dictadura cívico-militar autoproclamada como Revolución Libertadora en 1955 interrumpe este proceso, menoscabando el desarrollo de un mecanismo de fuerte incentivo oficial a la producción local de noticias filmadas, desinvirtiendo en el fomento a su exhibición obligatoria en todas las salas del país y provocando la merma de la *salida al cine* como fenómeno no solamente masivo, sino también popular.[9]

Teniendo en cuenta este telón de fondo, esta investigación en particular retoma ese recorte temporal sobre imágenes argentinas y se propone pensarlo específicamente para el cine documental informativo español. Partiendo de reconocer que en España existieron diferentes empresas públicas regionales y privadas sobre cine documental informativo,[10] ninguna ocupa una relevancia social como el No-Do, un

exhibición obligatoria en Brasil desde 1932, en Colombia desde 1942 y en Perú desde 1944. Paulo Antonio Paranaguá, *El cine documental en América Latina (*Madrid: Cátedra, 2003).

[7] Argentina. «Fomento a la producción de noticiarios en Argentina». *Boletín Oficial de la República Argentina*, Decreto Nacional nº 18.405, publicado el 13 de enero de 1944.

[8] Eduardo Galak, «Hacia una estética peronista: educación del cuerpo y formación de subjetividades a través del noticiero cinematográfico "Sucesos Argentinos" (1946-1955)», en *La educación de las sensibilidades en la Argentina moderna. Estudios sobre estética escolar*, eds. Pablo Pineau, María Silvia Serra y Myriam Southwell (Buenos Aires: Biblos, 2018), 211-225.

[9] Clara Kriger. *Cine y peronismo: el Estado en escena* (Buenos Aires: Siglo XXI, 2009).

[10] Para ver un estudio sobre las producciones fílmicas documentales españolas sobre educación anteriores a 1943, se recomienda la lectura de Eulàlia Collelldemont Pujadas y Josep Casanovas Prat, «Los documentales y noticiarios como texto de apertura para pensar la educación estético-política», *Historia y Memoria de la Educación*, 5 (2017): 467-487 y Nuria Álvarez Macías, «Cine y educación en la España de las primeras décadas del siglo XX. Tres concepciones del cine educativo», *Tarbiya,*

emprendimiento estatal que funcionó como artefacto cultural de propaganda oficial del gobierno de Francisco Franco (Tranche y Sánchez-Biosca, 2006). Acrónimo de Noticiarios y Documentales, el No-Do comenzó a funcionar formalmente en 1943, aunque sus antecedentes directos se inician el 22 de diciembre de 1942, gracias al decreto que reglamenta como obligatorio y de responsabilidad estatal la proyección de noticias filmadas (España, 1942).

Con esto, el primer objetivo de esta investigación es rastrear y analizar aquellas imágenes argentinas sobre educación exhibidas en el cine informativo documental entre 1943 y 1955 en España, a través del No-Do. Antes de continuar, cabe realizar dos aclaraciones introductorias. Primero, que en rigor de verdad los Noticiarios y Documentales españoles tienen desde su origen una relación con un organismo oficial educativo: el mencionado decreto de 1942 establece que los No-Do pertenezcan a un departamento de la Dirección de Cinematografía y Teatro, dependiente de la Vicesecretaría de Educación popular, dentro del Ministerio de Educación Nacional. Inclusive, apenas tres años más tarde, el 4 de marzo de 1946, se establece una regulación jurídico-económica, en la que se decreta que «el patrimonio de toda clase, de Noticiarios y Documentales Cinematográficos (NO-DO), ya se refiera a inmuebles, mobiliario, elementos de producción, maquinaria, películas producidas, se entenderá siempre propiedad del Estado y adscrito al servicio del Ministerio de Educación Nacional».[11] Segundo, que si bien se concibe como tesis que toda la cinematografía informativa documental tiene en el fondo un carácter de dispositivo pedagógico, a los fines de esta investigación se tomarán aquellas imágenes que explícitamente se reconozcan como parte de los procesos de escolarización: esto es, sean dentro o fuera de los muros escolares, pero que funcionen performativamente como pedagógicas, con objetivos claros y manifiestos de transmitir un mensaje *correcto*.

---

revista de Investigación e Innovación Educativa, 31 (2002): 39-66. En tanto que para observar específicamente lo corporal, véase Eulàlia Collelldemont Pujadas, Núria Padrós-Tuneu y Pilar Prat Viñolas, «El registro de documentales y noticiarios, una oportunidad para incrementar la documentación del patrimonio histórico educativo», *Revista Iberoamericana Patrimonio Histórico-Educativo*, 5 (2019): 1-18.

[11] «Decreto de 22 de febrero de 1946 por el que se regula el régimen jurídico-económico de Noticiarios y Documentales Cinematográficos (NO-DO)», *Boletín Oficial del Estado* (España) (04/03/1946b): 1697-1698.

IMÁGENES E IMAGINARIOS ARGENTINOS EN ESPAÑA

Antes del surgimiento del No-Do, se promulgó en 1942 un acuerdo comercial entre Argentina y España, en el que se propone con «urgencia de promover una íntima colaboración cultural entre España y Argentina, con el propósito de fortalecer la defensa y jerarquía de los inmutables valores del espíritu que le son comunes y que forman la base más sólida de sus respectivas nacionalidades».[12] En este contexto, la industria cinematográfica de ambas naciones comienza a desarrollar relaciones económicas, comerciales y artísticas. Entre otras, se destacan los intentos de Antonio Ángel Díaz y del gobierno argentino desde 1941 para proyectar los Sucesos Argentinos en España, como «producto fundamental con vistas a mejorar el mutuo conocimiento y afianzar los lazos de amistad»,[13] cuestión que naufraga en vaivenes hasta la aparición del No-Do.



Imagen 1. Publicidad en *Cine Argentino* – 19 de febrero de 1942
[fuente: Díez Puertas, 2019: 141].

[12] Emeterio Díez Puertas, «Las negociaciones para el acuerdo cinematográfico de 1948 entre Argentina y España (1939-1948)». *Secuencias* 35. (2012): 59-83.

[13] Emeterio Díez Puertas, *Cine español y geopolítica fascista: España y sus relaciones cinematográficas con la Argentina (1939-1943)* (Madrid: Síntesis, 2019), 140.

Esta publicidad ilustra el clima de época en 1942 respecto de la intención de fondo de la relación entre Argentina y España que se procuraba establecer por aquellos años: que Madrid funcione como nodo para la retransmisión de noticias argentinas en toda Europa. No es menor el hecho de que esto haya sido publicado en una de las revistas cinéfilas de habla hispana históricamente más importantes como fue Cine Argentino, cuyo editor fue el propio Antonio Ángel Díaz, creada unos meses antes de que funde los Sucesos Argentinos. Inclusive, según se explicitaba en esta publicación, «Sucesos Argentinos es un noticiario de nuestra revista ampliando su función periodística»[14], por lo que puede pensarse que es un desprendimiento audiovisual de una empresa gráfica.

A la salida de la Segunda Guerra Mundial y frente al proteccionismo que se vivía a ambos márgenes del Atlántico,[15] se desarrollan entre 1946 y 1948 pactos comerciales de empresas y contenidos fílmicos con mayor profundidad.[16] Si entre 1939 y 1947 Argentina vendió un promedio de 9 películas por año a España, lo cual representaba el 5% de las importaciones hispánicas, a partir de los acuerdos de 1948 se buscaría alcanzar

[14] Cine Argentino, «Sucesos Argentinos. Un exponente del periodismo», Director Propietario Antonio Ángel Díaz, n.º 17, 01/09/1938.

[15] Herencia de una fuerte intervención de los Aliados –especialmente de Estados Unidos– para gobernar los contenidos y su comercialización transnacional a través de subsidios y de regulación del celuloide para la filmación, los últimos años de la Segunda Guerra Mundial y la posguerra muestra la fuerte dependencia del mercado cinematográfico local al contexto geopolítico, tanto para la producción como para la distribución de las imágenes. Al respecto pueden verse Clara Kriger, «La presencia del estado en el cine del primer peronismo» (Tesis doctoral, Universidad de Buenos Aires, 2006) y Emeterio Díez Puertas, «Las negociaciones para el acuerdo cinematográfico de 1948 entre Argentina y España (1939-1948)». *Secuencias* 35. (2012): 59-83. En otras palabras, los vínculos cinematográficos transnacionales tienen una clara dependencia de las relaciones internacionales políticas estatales, inclusive para los emprendimientos comerciales privados. Por caso, el Certamen Cinematográfico Hispanoamericano, organizado en 1948, fungió como plataforma para cierta normalización de las relaciones cinéfilas entre España y México que habían sido cortadas por el conflicto armado, y con esto se produjo en los siguientes años acuerdos comerciales de intercambio que profundizaron la disputa latina por el mercado fílmico entre Argentina y México. En otras palabras, las relaciones cinematográficas entre España con estos dos países latinoamericanos se pueden explicar por la inmediata afinidad del franquismo con el peronismo y el tardío reconocimiento mexicano al gobierno de Franco. Véase Josefina Martínez, «La incidencia de la Segunda Guerra Mundial en el comercio de películas entre España y Argentina. La búsqueda de un acuerdo imposible», *Bicentenario. Revista de Historia de Chile y América* 7 (2008).

[16] Josefina Martínez, «La incidencia de la Segunda Guerra Mundial en el comercio de películas entre España y Argentina. La búsqueda de un acuerdo imposible», *Bicentenario. Revista de Historia de Chile y América* 7 (2008) y Clara Kriger, *Cine y peronismo: el Estado en escena* (Buenos Aires: Siglo XXI, 2009).

el 15% con una cuota de 25 películas anuales.[17] Emeterio Díez Puertas afirma que, según las estadísticas del Sindicato Nacional del Espectáculo, entre 1939 y 1954 Argentina es el séptimo país suministrador de largometrajes para el mercado español, representando un 6% del total, apenas por detrás de imponentes mercados de industrias cinematográficas como los de Estados Unidos, México, Gran Bretaña, Italia, Francia y Alemania.[18] Durante los años de Perón como presidente argentino (1946-1955), y gracias a convenios específicos, las películas argentinas y españolas alcanzarían una cuota de 7% del mercado del otro país, duplicando el período anterior, algo que benefició especialmente a España.[19]

La presencia de imágenes internacionales en el cine español también es manifiesta en lo que respecta a la prensa filmada. Si bien según Mercedes Rodríguez Sánchez[20] el No-Do se formó en un noventa por ciento sobre la base de Actualidades UFA, el noticiario de Universum Film AG, el estudio cinematográfico alemán más importante de la época, es posible ver recurrentemente imágenes sobre Argentina, inclusive desde su primera edición. El intercambio de películas documentales informativas con el extranjero permitió un doble juego: por un lado, conseguir material fílmico para utilizar en su sección internacional del No-Do y, por el otro, mediante la reciprocidad con noticieros de otros países, ejercer un control de forma relativamente directa sobre las informaciones y opiniones sobre España que se proyectaban fuera de territorio ibérico.

Según Rafael Tranche y Vicente Sánchez-Biosca,[21] entre 1943 y 1961 España exportó más de un millón de metros de celuloide de No-Do. Los suministradores de prensa filmada internacional para los Noticiarios y

---

[17] El principal acuerdo es el denominado Protocolo Franco-Perón, firmado el 9 de abril de 1948, que salvó a la dictadura franquista. Para profundizar puede leerse Raanan Rein, *La salvación de una dictadura. Alianza Franco-Perón, 1946–1955* (Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1995).

[18] Díez Puertas, «Las negociaciones para el acuerdo cinematográfico de 1948 entre Argentina y España (1939-1948)».

[19] Josefina Martínez. «La intimidad latina. El intercambio de películas entre Argentina y España durante el primer gobierno de Perón (1946-1955)». *Bicentenario. Revista de Historia de Chile y América* 8, n.º 2 (2009): 63-96.

[20] Mercedes Rodríguez Sánchez, «La Segunda Guerra Mundial en el NO-DO (1943-1945)» (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, 2016), 656.

[21] Vicente Sánchez-Biosca, «La hispanidad en la pantalla del No-Do», en *Cine documental en América latina*, ed. Paulo Antonio Paranaguá (Madrid: Ediciones Cátedra, 2003), 109-122.

Documentales durante la Segunda Guerra Mundial fueron Estados Unidos, Alemania y Gran Bretaña, y secundariamente Francia, Italia y Japón.[22] A este listado de países cabe sumar a las noticias argentinas: en las 90 ediciones[23] No-Do de 1943 hubo 17 noticias argentinas, lo cual representa que en un 18,88% de las transmisiones se proyectaron micros fílmicos de y sobre Argentina. En tanto en 1944 hubo 102 ediciones, con 7 noticias sobre Argentina, un 6,86% del total. La notoria baja en imágenes argentinas en España en 1945, con solo una presencia acerca de la entrega de credenciales del embajador a Franco (n.º 129B), puede explicarse por las vicisitudes internacionales del fin de la Segunda Guerra Mundial.

Panorama que se modifica notoriamente en 1946, no sólo por la resolución del conflicto bélico, sino principalmente por una decisión política de la dictadura franquista. La decisión tomada de que a partir del 25 de enero de 1946 se exima del pago de derechos arancelarios para la importación de noticieros extranjeros a España que sean destinados al No-Do (España, 1946a) explica por qué, si en los primeros tres años, en el lapso entre 1943 y 1945, aparecieron 25 noticias sobre Argentina, en el siguiente trienio ese número se ampliaría exponencialmente a 99, casi cuatro veces más.[24] Unos meses más tarde, el 4 de marzo de 1946 se reglamentarán las regulaciones de los No-Do, explicitándose como uno de sus fines la «edición y exhibición de Noticiarios cinematográficos en español, con carácter de exclusividad», siendo compuestos por material fílmico producido en España, pero también aquél «procedente de los Noticiarios extranjeras, según los pactos que con ellos se establezcan o de las noticias que pueda obtener por medio de sus corresponsales».[25] Una muestra de los tratados y de las relaciones entre ambos países es que el 21 de octubre de 1946 empieza a aparecer una sección titulada

[22] Mercedes Rodríguez Sánchez, «La Segunda Guerra Mundial en el NO-DO (1943-1945)».

[23] Cada producción semanal del No-Do contaba con dos ediciones, caracterizadas como «A» y «B». La primera versión «B» fue en el número 15 del 12 de abril de 1943, siendo constante desde el número 20 del 17 de mayo de ese mismo año.

[24] Entre 1943 y 1945 hubo 146 ediciones, en tanto que, en los siguientes tres años, entre 1946 y 1948 se proyectaron 166 No-Do.

[25] «Disponiendo la proyección obligatoria y exclusiva del Noticiario Cinematográfico Español y concediendo la exclusividad absoluta de reportajes cinematográficos a la entidad editora del mismo, Noticiario y Documentales Cinematográficos "No-Do"». *Boletín Oficial del Estado* (España; 22/12/1942): 10444.

«Argentina y España», que aparecerá en veintitrés ocasiones hasta el 25 de junio de 1973.[26]



Imagen 2. Intertítulo «Argentina y España» – No-Do n.º 231B (02/08/1948).

Además de este crecimiento cuantitativo, también existió un componente cualitativo: Vicente Sánchez-Biosca sostiene que el intercambio con Argentina le permitía al gobierno español desplegar una imagen de *desfascistización del régimen*, un intercambio que consistió en una suerte de generoso y prolongado «pago informativo a la Argentina de Perón»,[27] y que inclusive trascendería el gobierno peronista una vez derrocado el 21 de septiembre de 1955. Dicho de un modo más directo, «el régimen de Franco emprendió una labor de maquillaje de sus instituciones desde

[26] Ejemplo de la relevancia fílmica editorial de este convenio es que existieron otros intertítulos que relacionaban España con otro país, pero ninguno tan recurrente: Portugal aparece con 8 menciones en las placas que anteceden las noticias, Filipinas con 4, Brasil y Norteamérica con 3, Turquía con 2 y Perú, Méjico, Grecia, Alemania, Francia, Costra Rica, Tunes, Paquistán y Estados Unidos con una mención.

[27] Vicente Sánchez-Biosca, «La hispanidad en la pantalla del No-Do». En *Cine documental en América latina*, ed. Paulo Antonio Paranaguá (Madrid: Ediciones Cátedra, 2003): 109-122.

1944, negando cualquier veleidad fascista en el pasado»[28]. La constante presencia de noticias sobre la visita de Eva Perón a España en 1947 resultó clave para que el aparato informativo y de propaganda desarrollara una comunicación no-bélica, demostrada de manera elocuente en el intertítulo del No-Do n.º 232A del 16 de junio de 1947, con el que se definía el viaje de la esposa del Presidente argentino: una «mensajera de paz».[29] Finalmente, entre 1949 y 1955 tuvo una variación relativamente constante, que osciló entre los cinco y once micros fílmicos sobre Argentina por año.[30]

LA MIRADA ESPAÑOLA SOBRE LA EDUCACIÓN ARGENTINA

Esta investigación comienza de una manera relativamente azarosa cuando, gracias a que en una estadía académica durante 2015 se realizó una visita a la Filmoteca Española en Madrid, procurando ver los discursos visuales y narrativos sobre la cultura física en la prensa cinematográfica española, se encontró parte del material que aquí se presenta y analiza: una serie de imágenes que fueron exhibidas con anterioridad en los Sucesos Argentinos y que se proyectaron posteriormente en el No-Do. En esa búsqueda de imágenes sobre educación del cuerpo en la Filmoteca Española, localizando micros fílmicos mayoritariamente españoles sobre eventos deportivos, muestras de gimnasia, la enseñanza de la danza especialmente para las mujeres, clases escolares de Educación

[28] Rafael Tranche y Vicente Sánchez-Biosca, *No-Do. El tiempo y la memoria* (Madrid: Ediciones Cátedra, 2006), 410.

[29] La visita de Eva «Evita» Duarte de Perón a España en 1947 como Primera Dama Argentina implicó 14 micros fílmicos en el No-Do, lo que significa una presencia constante entre junio y julio. Al respecto se recomienda leer Emeterio Díez Puertas, «Evita en España: máscaras de una Primera Dama», *Comunicación y Sociedad*, 27 (3), (2014): 107-126 y Beatriz Martínez del Fresno, «Cantos y bailes para María Eva Duarte de Perón. El viaje a España de 1947 y la puesta en escena de la hispanidad», *Resonancia: revista de investigación musical*, 21 (41), (2017): 87-119. En *Perón, sinfonía de un sentimiento* el cineasta Leonardo Favio (1999) desarrolla una particular mirada estético-política sobre la visita de Evita a España. Leonardo Favio, *Perón, sinfonía de un sentimiento*. Argentina: Fundación Confederal/101 SRL (1999): 346 min.

[30] Vale la pena mencionar que entre 1943 y 1952 la Dirección del No-Do estaba a cargo de Joaquín Soriano y la Subdirección de Alberto Reig, el Redactor Jefe era Figuerola Ferretti, trabajaban en la Redacción Alfredo Marqueríe y José Manuel Lorenzo Carriba, la Producción estaba en manos de José Darder y de Juan Gómez, el encargado del área deportiva era Matías Prats y los locutores fueron José Hernández Franch e Ignacio Mateos, siendo impresos en los Laboratorios Riera. A partir de 1953 Reig pasó a ocupar la Dirección, José Mateo la Jefatura de un equipo compuesto por Carriba, Prats, Hernández Franch y Dardé (en exteriores). Como locutores se sumaron Matías Prats y José Luis Pécker.

Física, entrenamientos militares mayoritariamente para hombres, entre otros, se hallaron dos materiales que modificaron el curso de la investigación: en las ediciones 16A y 17A del No-Do se muestran imágenes de cultura física de Argentina.

Ello motivó a extender la mirada y agudizar la búsqueda, descubriendo que estos micros fílmicos relevados no fueron los únicos que cruzaron el océano Atlántico de oeste a este. Además, despertó un conjunto de preguntas: ¿por qué se muestran imágenes escolares o educativas argentinas en territorio español? ¿Cómo se dio el tránsito de las cintas de celuloide entre Argentina y España para su proyección? ¿Es el criterio de ahorro en la producción de películas lo que motivó que viajen las imágenes escolares argentinas para ser mostradas como noticias españolas? Además, cabe interrogarse por su contenido: ¿son los mismos planos, montajes y encuadres que se proyectan en Sucesos Argentinos y en No-Do? ¿El sonido que acompaña los fotogramas es idéntico en términos de música de fondo y sobre todo de la narración de los locutores? ¿Cómo titulan los Noticiarios y Documentales españoles las informaciones provenientes de Argentina?

Antes de continuar, cabe definir el criterio de búsqueda de aquello educativo que permitió el proceso de selección del material a analizar. Para ello se utilizó como base el «Registro de los reportajes y noticias del No-Do en los que aparece representada la educación (1943-1975)», elaborado bajo la coordinación de Eulàlia Collelldemont Pujadas y equipo,[31] en el cual se señala como educativo «el desarrollo de la persona y su integración en la sociedad, integrando con ello aquellas noticias que hacen referencia a la infancia y a su educación, así como la formación en la juventud, en personas adultas o en la tercera edad». Dentro de este contexto se tuvieron en consideración diversas campañas propagandísticas para la formación de modelos *correctos* de comportamientos y diversos espacios de educación formal y no formal. Según este Registro, existen nueve referencias a la Argentina en los No-Do que tematizan sobre la educación, de las cuales siete se producen en el período que aquí se estudia entre 1943 y 1956.

[31] Para una descripción y análisis de este registro, véase Eulàlia Collelldemont Pujadas, Núria Padrós-Tuneu y Pilar Prat Viñolas, «El registro de documentales y noticiarios, una oportunidad para incrementar la documentación del patrimonio histórico educativo», *Revista Iberoamericana Patrimonio Histórico-Educativo*, 5 (2019): 1-18.

Ahora bien, para esta investigación se resignificaron los criterios de este Registro, lo cual amplió la base de datos a veintiún micros fílmicos con referencias cruzadas a la educación y a la Argentina. Según los criterios de este análisis, se interpretan como imágenes educativas aquellas que aluden a procesos de escolarización con seres humanos, que pueden haber sido producidos tanto dentro como fuera de las escuelas pero que pretenden transmitir sentidos sobre la formación en su más amplio concepto. En otras palabras, retomando la hipótesis inicial de que los noticieros cinematográficos funcionaron como dispositivos pedagógicos, se estableció un recorte de aquellas imágenes que eduquen mediante la mostración, pero también que muestren algún tipo de sentido distintivamente educativo. Dentro de este universo se seleccionaron los fotogramas que refieren específicamente a la Argentina, sea porque son actividades que se desarrollaron en ese país o porque ciudadanos argentinos participaron de alguna noticia.

Tabla 1. Ediciones de No-Do que refieren a Argentina y a la educación+Argentina entre 1943 y 1955 [*Elaboración propia*]

Año	No-Dos que refieren a Argentina	No-Dos que refieren a la educación+Argentina
1943	17	4
1944	7	1
1945	1	0
1946	12	2
1947	58	7
1948	29	4
1949	7	1
1950	11	0
1951	6	0
1952	8	0
1953	10	1
1954	7	1
1955*	5	0
Total	178	21

* Hasta el derrocamiento de Perón, el 21 de septiembre de 1955.

Como puede observarse en la tabla n.º1, se proyectaron un total de 178 noticias sobre Argentina en las 663 ediciones del No-Do desde 1943 hasta el derrocamiento de Perón en septiembre de 1955 (unas 1306 si se cuentan la A y B). De este conjunto de películas aparecen 21 micros fílmicos sobre la enseñanza y el entrenamiento deportivo, campeonatos escolares, muestras gimnásticas, el adiestramiento y tareas militares o policiales, visitas protocolares políticas a establecimientos educativos, entre otras. A continuación se presenta otra tabla (n.º 2) en la que se explicitan aquellas noticias proyectadas en España a través del No-Do sobre cuestiones referidas a proceso de escolarización. Resulta preciso hacer una serie de explicitaciones acerca de este cuadro:

- se consigna la fecha de emisión de los fotogramas, pero ello no implica cuándo fueron registrados por la cámara. Esto es, la fecha en que se produjo el evento filmado puede haber sido con meses de antelación, teniendo en cuenta el tiempo de traslado de las imágenes a través del océano Atlántico;

- el título representa el intertítulo que antecedía la noticia, y es relevante porque da cuenta de un criterio editorial por parte de No-Do que en muchos casos hacía *encajar* el micro fílmico en formatos preestablecidos. De allí que se haya elaborado una columna de categoría de análisis según los criterios de esta investigación;

- la columna «Descripción» es una transcripción de aquello que reseña el programa de mano que acompañaba cada No-Do;

- la duración permite ver la importancia de algunas de las noticias, si eran centrales o se trataba de lo que se conoce comúnmente como notas de color. También es posible hacer una interpretación de la relevancia según el lugar que ocupaban en el noticiario semanal, a partir de reconocer que generalmente los micros fílmicos ligados a eventos políticos oficiales se encuentran al comienzo, en tanto que las noticias *menores*, como la moda, los deportes o las noticias internacionales se transmitieron más cerca del fina;

- la columna sobre quienes produjeron las imágenes es una interpretación basada en el origen de las mismas (si eran filmadas en Argentina o en España), cruzada con relevamientos de material proyectado en los Sucesos Argentinos.

Tabla 2. Noticiarios que refieren a Argentina+educación proyectados en España a través de No-Do* entre 1943 y 1955 [*Elaboración propia*]

Fecha	N.º	Título	Duración	Productora	Breve descripción	Categoría de análisis
18/01 1943	3A	Deportes	2:45-3:53	Sucesos Argentinos	Ejercicios de natación en Argentina: Caracciolo, el hombre-pez	Deportivo
19/04 1943	16A	Deportes	5:38-6:12	Sucesos Argentinos	Campeonato gimnástico escolar en la Argentina. Exhibición deportiva del grupo Mariano Acosta	Escolar
26/04 1943	17A	Deportes	1:44-2:46	Sucesos Argentinos	Campeonato intercolegial de tenis en la Argentina	Escolar
24/05 1943	21B	Deportes	2:06-2:49	Sucesos Argentinos	Entrenamiento de los Jockeys. Los ases de los hipódromos practican las pruebas deportivas que conserva su agilidad y fortaleza	Deportivo
210/02 1944	60A	Argentina	9:04-9:49	Sucesos Argentinos	Ejercicios de defensa antiaérea. Simulacro de ataque aéreo a Buenos Aires. Defensa Antiaérea	Militar
11/11 1946	201B	Argentina y España	7:37-10:25	Sucesos Argentinos (sin sonido)	"La Argentina", el buque-escuela de la República del Plata llega a Cádiz. Cordial recibimiento a los guardias-marinas de la ciudad hermana. Nuestros ilustres huéspedes en el Real Monasterios de El Escorial. Visita a Toledo. En las ruinas del Alcázar	Militar

Tabla 2. Noticiarios que refieren a Argentina+educación proyectados en España a través de No-Do entre 1943 y 1955 [*Elaboración propia*] (cont.)

Fecha	N.º	Título	Duración	Productora	Breve descripción	Categoría de análisis
18/11 1946	202A	Cádiz	8:48-11:01	No-Do	Despedida a los marinos del crucero "La Argentina". Brillante desfile por las calles. La emoción de los adioses. El buque en la dársena	Militar
23/06 1946	233B	En la vieja castilla	0:27-3:07	No-Do (sin sonido)	Ávila y sus murallas. El castillo de La Mota y la escuela de mandos de la S. F. visitada por doña María Eva Duarte de Perón. En Segovia a la sombra del Acueducto	Político
30/06 1947	234B	Galicia	6:53-11:24	No-Do (sin sonido)	La primera dama argentina en Santiago de Compostela. Visita a la Basílica. Homenaje de los pescadores en Vigo. En la escuela naval de Marín	Político
18/08 1947	241A	Argentina y España	7:06-9:51	No-Do (sin sonido)	El ministro de asuntos exteriores entrega los restos de los padres del General San Martín al Comandante del buque-escuela "La Argentina"	Militar
18/08 1947	241B	El Generalísimo en San Sebastián	8:44-10:06	No-Do (sin sonido)	S. E. el Jefe del Estado visita el buque-escuela "La Argentina"	Militar

Tabla 2. Noticiarios que refieren a Argentina+educación proyectados en España a través de No-Do entre 1943 y 1955 [*Elaboración propia*] (cont.)

Fecha	N.º	Título	Duración	Productora	Breve descripción	Categoría de análisis
01/09 1947	243A	Argentina	3:04-4:29	Sucesos Argentinos (sin sonido)	El nuevo cuerpo de policía femenina en Buenos Aires. Una feliz incorporación de la mujer a las tareas ciudadanos de ayuda y de auxilio	Militar
15/09 1947	245B	Instantáneas mundiales	3:45-5:08	Sucesos Argentinos (sin sonido)	La cruz roja en la Argentina. Preparación de las damas enfermeras	Social
15/12 1947	258A	Hermandad Hispano-Argentina	4:09-10:17	No-Do (sin sonido)	Llegan a Madrid los cadetes de aviación argentinos. Recibimiento en el aeropuerto transoceánico de Barajas. Visita al Museo del Prado y al Museo del Ejército. En el Escorial y en el Monasterio. En el Palacio de El Prado son recibidos por S. E. el Jefe del Estado Español Generalísimo Franco. Imposición de condecoraciones	Militar
02/08 1948	291B	Argentina y España	4:15-6:07	No-Do (sonido con problemas)	El grupo de coros y danzas de la sección femenina en la Ciudad del Plata. La exma. señora doña Eva Duarte de Perón da la bienvenida a las gentiles embajadoras. Regreso a España y apoteósico recibimiento en Vigo	Político

Tabla 2. Noticiarios que refieren a Argentina+educación proyectados en España a través de No-Do entre 1943 y 1955 [*Elaboración propia*] (cont.)

Fecha	N.º	Título	Duración	Productora	Breve descripción	Categoría de análisis
04/10 1948	300A	Argentina y España	8:24-10:19	No-Do (sin sonido)	Llega a Barcelona el crucero-escuela "La Argentina". En el palacio de El Prado, S.E. el jefe del Estado español impone a los cadetes argentinos la Cruz del Mérito Naval	Militar
04/10 1948	300B	Hermandad hispano-argentina	6:36-8:24	No-Do	Marinos argentinos visitan la ciudad de Barcelona. Fiesta taurina en honor de los ilustres huéspedes. En el monasterio de Montserrat	Militar
01/11 1948	304B	Argentina y España	4:07-7:14	Sucesos Argentinos (sin sonido)	La estancia del Ministro de Asuntos Exteriores, Sr. Martín Artajo, en Buenos Aires. Inauguración de una cátedra de español en la Universidad de La Plata. En la Secretaría de Trabajo y Previsión. Firma de convenios hispano-argentinos: planos Eva Perón firmando y el Ministro de Asuntos Exteriores. La gran concentración de las juventudes peronistas. Regreso a España del Ministro	Escolar
21/11 1949	359B	Argentina y España	6:49-8:15	Sucesos Argentinos (sin sonido)	La estancia de un buque español en Argentina. El "Juan Sebastián Elcano" en Buenos Aires	Militar

Tabla 2. Noticiarios que refieren a Argentina+educación proyectados en España a través de No-Do entre 1943 y 1955 [*Elaboración propia*] (cont.)

Fecha	N.º	Título	Duración	Productora	Breve descripción	Categoría de análisis
21/12 1953	572A	Argentina	2:39-4:30	Sucesos Argentinos	La V Olimpiada Universitaria. Un millar de deportistas congregados en la Ciudad Estudiantil	Deportivo
01/02 1954	578B	Argentina	2:26-3:33	Sucesos Argentinos	El "Juan Sebastián Elcano" en Buenos Aires. Perón visita el buque-escuela español	Militar

* Todos los documentos fílmicos observados fueron realizados en la Filmoteca Española.

Según las categorías de análisis construidas en base al motivo central de la noticia, existieron once micros fílmicos sobre cuestiones militares o policiales que relacionan lo educativo con la Argentina, tres sobre prácticas o entrenamientos deportivos, tres sobre eventos políticos, tres sobre actividades escolares o universitarias y uno sobre asuntos sociales o culturales. Una primera mirada evidencia que sobresalen las imágenes educativas fuera de ámbitos escolares, como la regulación del tiempo libre (especialmente el entrenamiento deportivo) y del trabajo (mayoritariamente militar o policial), antes que fotogramas de escuelas, colegios, institutos, centros de formación profesional, centros de estudios superiores, universidades, entre otros. Inclusive el criterio de extensión de los micros fílmicos y el lugar que ocuparon en el noticiario semanal abona esta premisa: las noticias que se transmitieron en los espacios centrales fueron aquellas referidas a asuntos militares y políticos. Precisamente esos asuntos son los únicos producidos por el organismo oficial español Noticiarios y Documentales (nueve en total), en tanto las imágenes realizadas por los Sucesos Argentinos fueron más diversas: abarcaron lo deportivo, lo escolar, lo social, lo militar/policial y lo político (doce en total). Con lo cual puede interpretarse un criterio editorial de qué fotogramas que atravesaron el Atlántico valía la pena proyectar.

Respecto del género y las sexualidades, más allá de que no sea notorio un desequilibrio entre las noticias centradas en lo masculino y en lo femenino, sí es posible observar una especificación cuando se trata de cuestiones atinentes a las mujeres. En otras palabras, no hay explicitaciones de que una actividad u objeto sea para los hombres, pero sí existió una particularización sobre lo femenino. Micros fílmicos en los que se describen actividades de «la mujer/esposa de» –en referencia a la Primera dama argentina, Eva Duarte *de* Perón (233B; 234B; 291B), o la compañera del nadador Caracciolo sirviéndole a su marido (3A)–, sobre cuestiones profesionales –como la incorporación al cuerpo policial (243B) o el trabajo de enfermeras (245B)– o deportivas –como campeonatos escolares que muestran competencias de jóvenes tenistas (17A)– exhiben de manera elocuente el rol social de la mujer argentina a mediados de siglo XX, entre el tradicional orden patriarcal heteronormativo que la ubica como sinónimo de madre/esposa y el renovado espíritu feminista marcado por la ola sufragista, que reivindica el derecho ciudadano pleno al voto y que la significa como miembro activo de la sociedad en tanto trabajadora.[32]

[32] Para profundizar sobre un análisis de los discursos sobre lo femenino durante la década peronista, especialmente centrado en el derecho a voto y en la figura de Eva Perón, se recomienda la lectura de

En cuanto a la cuestión etaria, resulta manifiesto que todas las noticias sobre lo social (245B), lo deportivo (3A; 21B; 572A) y lo escolar (16A; 17A; 304B) estén centradas en un discurso sobre y para los jóvenes. A su vez, a este listado cabe agregar las exhibiciones políticas de jóvenes bailando o cantando (291B), la profesionalización de las juventudes (243A) y sobre todo los intercambios militares educativos entre ambos países (201B; 202A; 241A; 241B; 300A; 300B; 359B; 378B). Con todo ello puede interpretarse que cuatro de cada cinco noticias que interrelacionan educación y Argentina tuvieron como su objeto de mensaje la formación de las subjetividades y los cuerpos de las juventudes, conjunto del cual se seleccionan tres noticias para su análisis debido a su representatividad.

Las imágenes: cultura física y juventud

El 4 de enero de 1943 apareció en las pantallas de los cines españoles el primer No-Do, en el cual, tras un intertítulo que decía «Argentina», se hace referencia a la misión comercial hispánica del buque Cabo de Hornos en aquel país. Apenas dos semanas más tarde, el 18 de enero, se proyectaban en la tercera edición las primeras imágenes sobre educación argentina: un concurso de natación para jóvenes organizado por «el Departamento de Cultura Física de la Argentina». Según la crónica del locutor hispánico, «los aspirantes a campeones fueron adiestrados por Ernesto Caracciolo, el supercampeón que llegó a poseer 18 marcas de río, mar y piscina». Luego se produce una modificación estética de las imágenes: con un cambio repentino de musicalización de fondo, que pasa al típico movimiento instrumental que acompaña imágenes de travesuras o bromas, comienza un acto filmado que transforma el registro fílmico de noticia al de nota de color. Acto seguido, se lo muestra a Caracciolo desarrollando piruetas subacuáticas: como parte de «sus habilidades de hombre pez», mientras hace apnea debajo del agua, realiza la mímica de dormir, de despertarse, de tomar algo cuando «una sirena atiende el pedido del señor», vestida con un delantal que asemeja al de sirvienta, para luego hacer monerías frente a la cámara, «después se entrega a la lectura y también hace un poco de gimnasia» dando vueltas

Susana Bianchi, «Las mujeres en el peronismo (Argentina 1945-1955)», en *Historia de las mujeres en Occidente*, *Vol. 5*, ed. Françoise Thébaud (Madrid: Taurus, 1993), 697-708.

en círculos. La nota cierra con Caracciolo encima de un juguete inflable que imita a un caballo, mientras el locutor señala que «finalmente, nos muestra como la equitación puede ser un deporte acuático».[33]

El 19 de abril de ese mismo año, en la sección «Deportes», aparece la noticia que según el programa de mano que se adjuntaba a cada No-Do se trataba de un «Campeonato gimnástico escolar en la Argentina». El locutor español comienza por señalar que se trata de una actividad desarrollada por el «Departamento de Educación Física de la Argentina», el cual organiza las pruebas eliminatorias para el «gran campeonato gimnástico intercolegial». De fondo, una música alegre acompaña las imágenes de jóvenes varones escolares marchando con la bandera argentina. Luego, todos vestidos con uniformes blancos, realizan en una cancha de fútbol una exhibición de gimnástica calisténica, en filas e hileras, haciendo todos, lo mismo, al mismo tiempo: se trata de un grupo de estudiantes del tradicional colegio porteño Mariano Acosta, «uno de los más disciplinados conjuntos deportivos» según el cronista, que hace las actividades con público en las gradas, el cual, para finalizar, forma con pancartas celestes y blancas la bandera argentina. Más allá de la puesta en escena de una juventud de cuerpos fuertes acompañada de retóricas patrióticas chauvinistas, lo interesante de estas imágenes es que se dispone de su origen: se trata de fotogramas que pertenecieron a la edición 213 de los Sucesos Argentinos, exhibida en las salas al otro lado del océano el 22 de septiembre de 1942, tras el intertítulo «La juventud argentina perfecciona su Educación Física». Es decir, siete meses más tarde, se mostraba como novedad en España, como noticia, un campeonato escolar argentino. Lamentablemente no quedan registros del sonido que acompañaba a las imágenes de Sucesos Argentinos, pero sí puede asegurarse que se trata del mismo encuadre, montaje y planos.[34]

---

[33] «Ejercicios de natación en Argentina: Caracciolo, el hombre-pez», *No-Do*, 3A, 18/01/1943. Entre enero y febrero de 1968 se editó en el No-Do una sección que se titulaba «Hace veinticinco años», que volvía a poner en pantalla noticias viejas, conmemorando los inicios de este noticiero cinematográfico. Esta nota sobre natación en Argentina fue proyectada en la edición 1305B, el 8 de enero de 1968, aunque con algunas diferencias: si bien eran las mismas imágenes, la crónica está centrada solo en Caracciolo, y los chistes no son los mismos, con el locutor diciendo que *el hombre pez* tomaba un vaso de licor «porque, aunque parezca mentira, el hombre está seco», o que subacuáticamente «lee las normas para fabricar un impermeable en 15 días».

[34] «Campeonato gimnástico escolar en la Argentina. Exhibición deportiva del grupo Mariano Acosta», *No-Do*, 16A, 19/04/1943.

En la edición siguiente del No-Do, la 17A del 26 de abril de 1943, aparece otra vez dentro de la sección «Deportes», una noticia que se relaciona con las anteriores, catalogada según el programa de mano como «Campeonato intercolegial de tennis [sic] en la Argentina». El locutor español comienza su crónica por identificar que se trata de un evento «organizado por la Dirección General de Educación Física de la Argentina» y con «participación de todas las representaciones escolares tiene lugar el gran campeonato intercolegial de tenis». Se muestra un partido de dobles femenino en el que triunfa la Escuela Normal n.º 6, con mayoría de jóvenes mujeres en el público. Ahí la noticia se torna una nota de color: mientras el narrador dice que «una travesura de la cámara da al partido de tenis inusitada velocidad», se produce una proyección en aceleración, un *time-lapse* en cámara rápida haciendo de la actividad deportiva un hecho llamativo, gracioso. Inclusive se muestran los camarógrafos, quienes «no pueden captar tanta rapidez», y el público, que «también se vuelve loco».

Con este micro fílmico se cierra una triada de noticias que parece provenir del mismo seno: una entidad oficial argentina dedicada a la educación escolarizada de los cuerpos. Si bien se la refiere de modos diferentes, como «Departamento de Cultura Física» (3A), como «Departamento de Educación Física» (16A) y como «Dirección General de Educación Física» (17A), lo cierto es que no da la impresión de ser el resultado de eventos organizados por un club deportivo, sino por una institución oficial. Por aquellos años funcionaba con un significativo apoyo estatal la Dirección General de Educación Física, creada como dependencia del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública el 17 de junio de 1938 y de cuya administración se encargará César Sotero Vázquez.[35]

En otro orden de cosas, estos tres No-Do que proyectaron imágenes que relacionan la Argentina y la educación fueron registrados y producidos por los Sucesos Argentinos. Lamentablemente, rastrear el derrotero de estas imágenes cruzando el Atlántico es prácticamente imposible. Sin embargo, no es menor el señalamiento de este viaje de un país americano

[35] Eduardo Galak, «Del dicho al hecho (y viceversa). El largo trecho de la construcción del campo de la formación profesional de la Educación Física en Argentina. Legalidades, legitimidades, discursos y prácticas en la institucionalización de su oficio entre finales del siglo XIX y el primer tercio del XX» (Tesis doctoral, Universidad Nacional de La Plata, 2012), 329.

a uno europeo porque, a pesar de las *distancias*, se mantiene la narrativa oficial sobre los cuerpos, la prescripción de qué hacer y sobre todo para qué, de los modos correctos de hacer y de ser. Queda pensar cómo se produce esta internacionalización de las imágenes, el criterio editorial para su selección, tanto en el envío como en la recepción, en la elección de las palabras que acompañan la narración. En síntesis, queda pensar en las *distancias* materiales, geográficas, pero también en las *distancias* simbólicas, en aquellas políticas y estéticas que hacen de la imagen un potencial artefacto cultural para la construcción de imaginarios.

CONSIDERACIONES FINALES

¿Cómo se produjo la trasnacionalización de las imágenes y de los modos de narrar prácticas corporales educadas? ¿Puede identificarse un diálogo en las formas de exhibir los cuerpos jóvenes moviéndose, maneras particulares de cada contexto, o se trata de modos universales de mostrarlos?

Las referencias en noticieros españoles a la relación entre Argentina con su «madre patria», la imagen de la carabela de fondo de las palabras «Argentina y España» o el interés por mostrar noticias sobre el «Día de la raza» como conmemoración del desembarco de hispanos en Latinoamérica, son instantáneas que reflejan que la colonización de mediados del siglo XX porta como característica apelar a la tradición como valor. Empero, esta dependencia histórica económica, cultural y política no se condice enteramente con los mensajes transmitidos en los celuloides provenientes de Argentina en el No-Do, especialmente aquellos que tuvieron como parte central de su mensaje sentidos educativos: lo argentino es exhibido con legitimidad propia. A su vez, resulta interesante la puesta en pantalla de una hermandad hispano-argentina –que inclusive se explicitaba en los intertítulos que antecedían los micros de prensa filmada (como en las ediciones 258A y 300B)–, la cual se mostraba atravesada por sentidos patrióticos que reivindicaban con grandilocuencia las obras de gobierno de Perón y de Franco a ambos márgenes del océano Atlántico. Esto es, los discursos del cine documental informativo español sobre Argentina conjugan universalidades con particularidades, internacionalización y chauvinismo, cuyo equilibrio está centrado en un pueblo (ibérico o argentino) pretendidamente homogéneo dirigido por líderes patriarcales.

El hecho de que el cine documental informativo haya sido desarrollado más tempranamente en Argentina, sumado a la crisis económico-social que se vivía en España a la salida de la Segunda Guerra Mundial y a las vicisitudes del mercado cinematográfico internacional, contribuyeron a que las imágenes argentinas encuentren un lugar en donde ser proyectadas fuera de sus fronteras nacionales. Si bien esta diferenciación, parece haber una clave de lectura común entre los fotogramas producidos por los Sucesos Argentinos y por el No-Do: una relativa concentración del discurso en la cultura física como recurso y en las juventudes como su principal destinatario. Si en el género documental informativo la acción del Estado es mostrada como la acción sobre los cuerpos,[36] entonces, para el caso de estos fotogramas españoles proyectados en los inicios del No-Do, el ideario sobre lo educativo argentino es que el cuerpo *correcto* es aquél que es sinónimo de vigoroso, ágil, fuerte, útil, disciplinado y sobre todo patriótico.

Vale la pena señalar en este registro la tensión irresuelta entre lo particular y lo universal que reflejan las imágenes: son cuerpos mostrados como representativos de la patria –argentina o española–, pero utilizando retóricas fílmicas genéricas, como las actividades físicas masivas o el impersonalismo de quien ejecuta el movimiento, algo que es relativamente recurrente también para miradas *supuestamente* antagónicas, como la soviética, la estadounidense o para el nazismo. En otras palabras, pareciera ser que los fotogramas de los cuerpos en movimiento podrían haberse intercambiado entre países Aliados, del Eje o de la Tercera Posición, aunque reivindiquen chauvinismos diferentes: con sus profundos matices, todos ellos pregonaban una acción gubernamental sobre los cuerpos, reivindicando como retórica la formación de cuerpos sanos, bellos y jóvenes. Empero, las diferencias de cada contexto no están en los físicos exhibidos en pantalla, sino en la voz del locutor, que acentúa narrativamente aquello que se quiere significar con las imágenes, desplegando así un discurso audiovisual que se proyecta como dispositivo pedagógico.

A su vez, como parte del uso de técnicas cinematográficas como la cámara rápida o subacuática, es posible interpretar que las técnicas corporales son también liberadoras, potencialmente abiertas al divertimento, al

[36] Galak, «Educar (con) la mirada», 55-74.

deseo, a lo contingente, a la subjetividad, a la sensibilidad. Las imágenes muestran una narración cronológica lineal, simplificada, que a la vez simplifica las técnicas que desarrollan los cuerpos en movimiento, haciendo confundir lo que se hace con lo que hay que hacer: su masificación masifica también la idea de que todos podemos –pero sobre todo debemos– hacer lo que se exhibe. El espacio fílmico se muestra como conocido, valiéndose del montaje para proyectar fotogramas que sean percibidos como populares, propios, representativos de la *españolidad* o de la *argentinidad* –aunque hayan sido producidos en la otra orilla del océano Atlántico–. Para ello se utiliza especialmente como estrategia cinematográfica el registro de las actividades mediante una frontalidad modificada que incluya al observador y mantenga la ilusión de que es parte de ese colectivo ficcional que se funde entre la imagen documental y el espectador.[37]

El conjunto de tres noticieros cinematográficos analizados pone en el centro de la escena una educación de los cuerpos que tienen como eje de su discurso a las juventudes. Ahora bien, es posible observar que ello no se reduce a mostrar fotogramas de jóvenes haciendo alguna práctica corporal, ni a procurar interpelar a un potencial público espectador parte de ese grupo etario, sino más bien a la pretensión política y estética de que funcione como un dispositivo discursivo: la retórica oficial presupone un pueblo joven, sinónimo de vigorosidad, pero también de inexperiencia. A la vez, esto supone un pueblo joven espectador, en tanto, como señala Jacques Rancière,[38] expectante, pasivo. De allí que no sea casual la fuerte inversión simbólica y material por parte de gobiernos estatales por el uso de los recursos audiovisuales como dispositivos de transmisión de mensajes totalizadores que ubican al líder (Franco o Perón) como padre de las masas. El nacimiento del No-Do, así como el intercambio de noticias filmadas a través del Atlántico, son muestra del tránsito de celuloides para mostrar imágenes que construyan imaginarios sobre las juventudes y los cuerpos argentinos y españoles.

---

[37] La técnica de la proyección de imágenes mediante una frontalidad modificada se distingue de la frontalidad total, que implicaría dirigirse ante la cámara de frente, hablándole mientras se la mira, lo cual rompe la ilusión ficcional que el cine propone, inclusive el género documental informativo.

[38] Jacques Rancière, *El espectador emancipado* (Buenos Aires: Manantial, 2010).

Nota sobre el autor

Eduardo Galak es Profesor en Educación Física (2006), Magíster en Educación Corporal (2010) y Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de La Plata (2012), con post-doctorado en Educação, Conhecimento e Integração Social (UFMG-Brasil). En la actualidad es Investigador Adjunto del CONICET (Argentina). Ejerce la docencia actuando en grado y posgrados. Es director del proyecto de investigación *Procesos de democratización en la formación de los cuerpos y las sensibilidades en la educación estética de la Argentina de la segunda mitad del siglo XX* (UNLP-H890) y coordina el *Colectivo de Estudios Políticas, Educación y Cuerpo* (IdIHCS). En la actualidad es director de la revista *Anuario. Historia de la Educación* y editor de la revista *Educación Física & Ciencia*.

Es autor de los libros *Educar los cuerpos al servicio de la política. Cultura física, higienismo, raza y eugenesia en Argentina y Brasil* (2016) y *Políticas de la imagen y de la imaginación en el peronismo. La radioenseñanza y la cinematografía escolar como dispositivos pedagógicos para una Nueva Argentina* (2020). Además, es compilador de *Cuerpo y Educación Física. Perspectivas latinoamericanas para pensar la educación de los cuerpos* (2013), *Cuerpo, Educación, Política: tensiones epistémicas, históricas y prácticas* (2015), *Sentidos y prácticas sobre la educación y los usos del cuerpo: intercambios académicos entre Argentina, Brasil, Colombia y Uruguay* (2019), *Le pieghe del corpo* (2019) y *Por uma epistemologia da educação dos corpos e da educação física* (2020).

Es autor de diversos artículos y capítulos de libro en los que trabaja la relación entre educación del cuerpo y (re)producción política, principalmente a través de analizar genealógicamente discursos referidos a la formación profesional, a la estética, al cine, al cientificismo, a la salud e higiene públicas y al mejoramiento de la raza.

REFERENCIAS

Álvarez Macías, Nuria. «Cine y educación en la España de las primeras décadas del siglo XX. Tres concepciones del cine educativo». *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa* 31 (2002): 39-66.

Argentina. «Fomento a la producción de noticiarios en Argentina». *Boletín Oficial de la República Argentina*, Decreto Nacional n.º 18.405, publicado el 13 de enero de 1944 (1943).

Benjamin, Walter. *La obra de arte en la era de su reproductibilidad técnica y otros textos*. Buenos Aires: Godot, 2012.

Bianchi, Susana. «Las mujeres en el peronismo (Argentina 1945-1955)». En *Historia de las mujeres en Occidente*, *Vol. 5*, editado por Thébaud, Françoise, 697-708. Madrid: Taurus, 1993.

Bourdieu, Pierre. *Sobre el Estado*. Buenos Aires: Anagrama, 2014.

Cine Argentino. «Sucesos Argentinos. Un exponente del periodismo», Director Propietario Antonio Ángel Díaz, n.º 17, 01/09/1938.

Collelldemont Pujadas, Eulàlia y Casanovas Prat, Josep. «Los documentales y noticiarios como texto de apertura para pensar la educación estético-política». *Historia y Memoria de la Educación* 5. (2017): 467-487.

Collelldemont Pujadas, Eulàlia, Padrós-Tuneu, Núria y Prat Viñolas, Pilar. «El registro de documentales y noticiarios, una oportunidad para incrementar la documentación del patrimonio histórico educativo». *Revista Iberoamericana Patrimonio Histórico-Educativo* 5. (2019): 1-18.

Collelldemont Pujadas, Eulàlia (coord.). *Registro de los reportajes y noticias del NO-DO en los que aparece representada la educación (1940-1975)*, Vic, MUVIP, 2019. Disponible en: https://www.uvic.cat/sites/default/files/registro_reportajes_y_noticias.pdf. Acceso: 22/01/2020.

Díez Puertas, Emeterio. «Las negociaciones para el acuerdo cinematográfico de 1948 entre Argentina y España (1939-1948)». *Secuencias* 35. (2012): 59-83.

Díez Puertas, Emeterio. «Evita en España: máscaras de una Primera Dama». *Comunicación y Sociedad* 27, n.º 3 (2014): 107- 126.

Díez Puertas, Emeterio. *Cine español y geopolítica fascista: España y sus relaciones cinematográficas con la Argentina (1939-1943)*. Madrid: Síntesis, 2019.

España. «Disponiendo la proyección obligatoria y exclusiva del Noticiario Cinematográfico Español y concediendo la exclusividad absoluta de reportajes cinematográficos a la entidad editora del mismo, Noticiario y Documentales Cinematográficos "No-Do"». *Boletín Oficial del Estado* (22/12/1942): 10444.

España. «Orden de 25 de enero de 1946 Por la que se autoriza la aplicación del régimen de suspensión de pago de derechos establecido por la Ley de 19 de julio de 1944 a las noticias cinematográficas extranjeras que se importen con destino a "Noticiarios y Documentales NO-DO"». *Boletín Oficial del Estado* (30/01/1946a): 827.

España. «Decreto de 22 de febrero de 1946 por el que se regula el régimen jurídico-económico de Noticiarios y Documentales Cinematográficos (NO-DO)», *Boletín Oficial del Estado*. (04/03/1946b): 1697-1698.

Favio, Leonardo. *Perón, sinfonía de un sentimiento*. Argentina: Fundación Confederal/101 SRL (1999): 346 min.

Galak, Eduardo. «Del dicho al hecho (y viceversa). El largo trecho de la construcción del campo de la formación profesional de la Educación Física en Argentina. Legalidades, legitimidades, discursos y prácticas en la institucionalización de su oficio entre finales del siglo XIX y el primer tercio del XX». PhD diss., Universidad Nacional de La Plata, 2012.

Galak, Eduardo. «Educar (con) la mirada. Discursos políticos y sentidos estéticos sobre la cultura física en noticieros cinematográficos». En *Gregorio Weinberg: escritos en su honor*, editado por Gabriela Ossenbach Sauter, 55-74. Buenos Aires: CLACSO, 2017.

Galak, Eduardo. «Hacia una estética peronista: educación del cuerpo y formación de subjetividades a través del noticiero cinematográfico "Sucesos Argentinos" (1946-1955)». En *La educación de las sensibilidades en la Argentina moderna. Estudios sobre estética escolar*, editado por Pablo Pineau, María Silvia Serra y Myriam Southwell, 211-225. Buenos Aires: Biblos, 2018.

Kriger, Clara «La presencia del estado en el cine del primer peronismo». PhD diss., Universidad de Buenos Aires, 2006.

Kriger, Clara. «El noticiero Sucesos Argentinos». *Historiapolítica.com*, 2007. Disponible en http://historiapolitica.com/datos/biblioteca/kriger.pdf. Acceso: 23 ene. 2020.

Kriger, Clara. *Cine y peronismo: el Estado en escena*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2009.

Luchetti, María Florencia. «¿Qué sucedió en la semana, eh? El noticiario cinematográfico en Argentina. Aportes para la construcción de un objeto». Tesis de Maestría, Universidad de Buenos Aires, 2011.

Luchetti, María Florencia. «El noticiario cinematográfico en Argentina. Un estado de la cuestión». *Aniki* 3, n.º 2 (2016): 303-333. doi:10.14591/aniki.v3n2.224

Marrone, Irene. *Imágenes del mundo histórico. Identidades y representaciones en el noticiero y el documental en el cine mudo argentino*. Buenos Aires: Biblos, 2003.

Martínez, Josefina. «La incidencia de la Segunda Guerra Mundial en el comercio de películas entre España y Argentina. La búsqueda de un acuerdo imposible». *Bicentenario. Revista de Historia de Chile y América* 7, n.º 2 (2008): 35-64.

Martínez, Josefina. «La intimidad latina. El intercambio de películas entre Argentina y España durante el primer gobierno de Perón (1946-1955)». *Bicentenario. Revista de Historia de Chile y América* 8, n.º 2 (2009): 63-96.

Martínez del Fresno, Beatriz. «Cantos y bailes para María Eva Duarte de Perón. El viaje a España de 1947 y la puesta en escena de la hispanidad». *Resonancia: revista de investigación musical* 21, n.º 41 (2017): 87-119.

Padrós, Núria; Prat, Pilar y Collelldemont, Eulàlia. «La atención sanitaria infantil como preocupación educativa». *Revista Iberoamericana Patrimônio Histórico-Educativo* 2, n.º 3 (2016): 129-141.

Paranaguá, Paulo Antonio. *El cine documental en América Latina*. Madrid: Cátedra, 2003.

Rancière, Jacques. *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial, 2010.

Rancière, Jacques. *Las distancias del cine*. Buenos Aires: Manantial, 2012.

Rancière, Jacques. *El reparto de lo sensible: estética y política*. Buenos Aires: Prometeo, 2014.

Rein, Raanan. *La salvación de una dictadura. Alianza Franco-Perón, 1946–1955*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1995.

Rodríguez Sánchez, Mercedes. «La Segunda Guerra Mundial en el NO-DO (1943-1945)». PhD diss., Universidad Complutense de Madrid, 2016.

Sánchez-Biosca, Vicente. «La hispanidad en la pantalla del No-Do». En *Cine documental en América latina*, editado por Paulo Antonio Paranaguá. Madrid: Ediciones Cátedra, (2003): 109-122.

Tranche, Rafael y Sánchez-Biosca, Vicente. *No-Do. El tiempo y la memoria*. Madrid: Ediciones Cátedra, 2006.

Historia y Memoria de la Educación 13 (2021): 611-634
Sociedad Española de Historia de la Educación
ISSN: 2444-0043
DOI: 10.5944/hme.13.2021.26110

FORMACIÓN Y CULTURA ESCRITA: LOS LIBROS DEL AGRIMENSOR FRANCISCO FALCÓN (1764)

Training and written culture: the books of the land surveyor Francisco Falcón (1764)

Amparo García Cuadrado[α]

Fecha de recepción: 27/11/2019 • Fecha de aceptación: 02/01/2020

Resumen. El artículo aborda el estudio de la biblioteca privada del agrimensor murciano de la primera mitad del Setecientos Francisco Falcón de los Reyes, un claro ejemplo de la relación existente entre educación y cultura escrita. A partir de los datos extraídos de un inventario *post mortem* y de la posterior tasación y partición de bienes entre los herederos, se lleva a cabo el análisis cuantitativo y cualitativo de dicha biblioteca. Previamente se dibuja el perfil vital de este geómetra y de su familia descendiente de esclavos (cristianos nuevos), y la precariedad formativa de estos profesionales en su tiempo. El análisis cuantitativo del fondo bibliográfico y su cotejo con otras colecciones privadas pertenecientes a ámbitos socioeconómicos semejantes señalan la importancia numérica de dicha colección. El estudio cualitativo de autores y títulos muestra, por un lado, el alto grado de formación matemática del dueño como receptor de la corriente científica pre-ilustrada, fundamentalmente los novatores valencianos y, por otro, la finalidad con que aquellos libros fueron incorporados al fondo de la colección. Junto a la biblioteca que podríamos denominar profesional, de marcado carácter científico, los impresos de materia religiosa inventariados conforman otro interesante porcentaje de naturaleza catequética en sus diversos niveles formativos.

Palabras clave: biblioteca privada; Murcia; siglo XVIII; agrimensura; Francisco Falcón.

[α] Dpto. de Información y Documentación. Facultad de Comunicación y Documentación. Universidad de Murcia. Campus de Espinardo. 30100 Murcia. España. ampagar@um.es

Abstract. *This article approaches the study of the private library of the Murcian land surveyor Francisco Falcón de los Reyes, from the first half of the eighteenth century, which constitutes a clear example of the relationship between education and written culture. From the data extracted from a postmortem inventory and the subsequent appraisal and partition of goods among the heirs, we carried out a quantitative and qualitative analysis of said library. First, the text provides a biographical profile of this geometer, a descendant of slaves (new Christians), and describes the formative precariousness of these professionals in their time. The quantitative analysis of the bibliographic collection and its comparison with other private collections from similar socioeconomic fields indicate the importance of this particular collection. The qualitative study of authors and titles shows, on one hand, the high degree of mathematical training of the subject, who is shown to be a recipient of the fundamentally Valencian pre-illustrated reformist scientific mainstream, and, on the other hand, the purpose with which those books were incorporated into the funds of the collection. Together with the library, which we could call professional, due to its scientific nature, the inventoried religious matter in the form of printed documents makes up another interesting part of the collection, one of a catechetical nature in its various formative levels.*

Keywords: *private library; Murcia; 18th Century; land surveying; Francisco Falcón.*

INTRODUCCIÓN

La íntima relación existente entre formación y cultura escrita que señala la documentación notarial hace de ella una fuente de información fundamental para abordar el grado de alfabetización, lectura y escritura de los individuos de ambos sexos y entre los diversos estamentos sociales dentro de unas coordenadas espacio temporales determinadas. Del mismo modo que las investigaciones sobre alfabetización en España han recurrido al análisis de las firmas contenidas en fuentes de diversa naturaleza (judiciales, fiscales, notariales, etc.), los trabajos encaminados a conocer la distribución del libro entre los distintos grupos sociales han encontrado en las fuentes notariales, más en concreto en el inventario *post mortem,* el instrumento más eficaz de obtención de datos, a pesar de las limitaciones que dicha fuente presenta.[1] Por ello, quienes

[1] Antonio Viñao Frago, «La historia de la alfabetización a través de las fuentes notariales. Aportaciones provisionales sobre el proceso de alfabetización en Murcia (1760-1860)», en *Aproximación a la*

estamos familiarizados con esta documentación y con la ya abundante bibliografía sobre bibliotecas privadas españolas del siglo XVIII hemos podido constatar que la posesión de patrimonios bibliográficos de cierta relevancia queda circunscrita a una elite social ciertamente instruida: alto clero, nobleza y profesiones liberales más prestigiosas, junto con aquellos que habían conseguido disfrutar de cargos administrativos relevantes como abogados de los Reales Consejos, altos empleos de la Inquisición y representantes del poder real en los distintos reinos.[2] Por el contrario, el valor cuantitativo de la biblioteca privada disminuye de manera significativa cuando nos acercamos a aquellos otros integrantes de la sociedad civil que ganaban su sustento en el desempeño de actividades de menor rango, pero que requerían de una formación específica para su cabal ejercicio. Naturalmente, tanto en unos como en otros, la presencia de libros entre los bienes inventariados puede estar indicando una más que probable actividad lectora y, en consecuencia, aquellos ejemplares serían reflejo de sus gustos lectores, pero también de la preparación intelectual y/o profesional alcanzada por el dueño y, en definitiva, de los motivos o necesidades lectoras que pudieron dar lugar a la adquisición de los ejemplares que conforman la biblioteca.

Dentro del segundo grupo citado se integran los profesionales de la agrimensura, un oficio de gran utilidad en el desarrollo social, pero que no siempre había gozado de la suficiente estimación por creer que con ligeros conocimientos podía desempeñarlo cualquiera, de ahí que una parte, según un experto del siglo XIX, obtenía «el título sin tener ningún conocimiento, y que la otra parte se hallaba desempeñada por hombres rústicos, ignorantes é incapaces de aprender, no sabiendo apenas ni aun escribir sus nombres».[3] La situación descrita, a pesar de que pueda parecer exagerada, no debía de ser muy diferente a la vivida por el sector en la Murcia de la primera mitad de la Centuria Ilustrada, aunque había sus excepciones. En 1722, el acta del concejo murciano de 16 de junio

---

investigación histórica a través de la documentación notarial, comp. Antonio Eiras Roel *et al*. (Murcia: Universidad, 1985), 38-42 y 50-55.

[2] Una buena síntesis sobre los estudios en esta materia la podemos encontrar en Inmaculada Arias de Saavedra, «Libros, lectores y bibliotecas privadas en la España del siglo XVIII», *Chronica nova* 35 (2009): 15-61. Más reciente es la realizada por Francisco José Ramiro, «Alfabetización, lecturas y bibliotecas en la Granada del siglo XVIII» (Tesis doctoral, Universidad de Granada, 2017), 273-279. https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=147594

[3] Isidro Giol y Soldevilla, *Tratado de Agrimensura.* 3º ed. corr. y aum. (Madrid, 1889), 306.

daba cuenta de la precariedad observada en dicho arte por dos conocidos agrimensores, quienes solicitaban ser nombrados veedores para tratar de frenar la situación de decadencia existente. El memorial remitido a las autoridades municipales señala que:

> […] existen seis agrimensores nombrados y otros que ejercen sin poderlo hacer por falta de ciencia y no concurrir en algunos las circunstancias que deven tener para dicho arte, de que resulta grave perjuicio a la República, lo que no remedian los que están examinados, porque los unos por los otros lo omiten […][4]

Ante tan alarmantes noticias, la Ciudad acordaba que Pedro Navarro Michael y su colega Rafael Campaña fueran nombrados veedores del gremio. A partir de entonces, ambos expertos serían los encargados de examinar a todos aquellos que solicitasen la obtención del título correspondiente para el ejercicio profesional. Es de imaginar que la medida pudo ayudar a mejorar la formación de los interesados al exigírseles los conocimientos pertinentes en aritmética y geometría, materias esenciales del diseño curricular. El solicitante era examinado sobre las reglas geométricas elementales y prácticas, aritmética especulativa y demostrable, medición de superficies planas y el recortado de las que se le ordenaban, más otras diligencias propias del oficio. Solo así, una vez demostrada su aplicación, podía ser tenido por hábil y capaz para obtener la titulación.[5] A pesar de estos intentos por mejorar la profesionalidad del agrimensor, la precariedad del oficio obedecía a la falta de centros de formación específicos y a la existencia exclusiva de un aprendizaje de padres a hijos. En el vecino reino de Valencia la actividad agrimensora durante la primera mitad del XVIII no era distinta a la que hemos descrito. Como bien ha puesto de relieve Faus Prieto, la agrimensura se encontraba en manos de una suerte de «expertos en agricultura», peritos carentes de titulación y procedentes de familias de larga tradición agrimensora que compartían su trabajo con los novatores, aunque existía un fuerte contraste en la formación matemática de unos y otros. Precisamente, la influencia ejercida por estos pre-ilustrados será determinante en la aparición, unas décadas más tarde, de la figura del agrimensor

[4] Archivo Municipal. Murcia (A.M.M.). Acta Capitular, 16-VI-1722, f. 70r.

[5] A.M.M. Acta cap. de 1763, f. 166r.

profesional con una titulación específica avalada por la Academia de Bellas Artes de San Carlos.[6]

Pues bien, en aquel contexto de marcada endotecnia y carencia de cauces apropiados de formación académica iniciaba su trayectoria Francisco Falcón de los Reyes, de quien sabemos llegó a ser un experto matemático agrimensor público al servicio de las necesidades del propio concejo murciano. Pero ¿de qué manera pudo haberse formado en la medición y nivelación de tierras, conducción de aguas, elaboración de planos y otras tareas propias del agrimensor? Nada sabemos al respecto, aunque por fortuna contamos con el inventario de una biblioteca cuyo fondo debió de ser determinante en el logro de una notable formación científica, más allá de la mera preparación empírica, nota común entre aquellos profesionales.

EL RETRATO DE UN LECTOR Y SU FAMILIA

Antes de llevar a cabo el análisis del conjunto bibliográfico referido, parece conveniente tratar de dibujar, con los escasos datos localizados, un perfil vital del geómetra. Francisco había nacido en Murcia a inicios del siglo XVIII en el seno de la familia Falcón de los Reyes, cuyos orígenes berberiscos fueron denunciados ante la autoridad municipal cuando el joven Francisco solicitaba la obtención del título de agrimensor en agosto de 1722. Según su propia declaración, se había examinado ya en Granada y obtenido real provisión auxiliar para que no se le impidiese usar de sus conocimientos en su ciudad natal.[7] La respuesta a su petición no se haría esperar; un mes más tarde, los representantes más destacados de la profesión le negaban tal posibilidad. Pero veamos el dictamen de los peritos que deja traslucir la nula parcialidad de quienes debían velar por el oficio que representaban. Dice así el acta:

> Vióse memorial de Pedro Navarro Michael, Rafael Campaña y Cristóval Martínez Fortún, en su nombre y en los demás del arte

[6] Alfredo Faus Prieto, *Mapistes. Cartografía i agrimensura a la València del segle* XVIII (Valencia: Edicions Alfons el Magnànim; Generalitat Valenciana, 1995), 51. Del mismo autor: «El ejercicio profesional de la agrimensura en la España del siglo XVIII: titulación académica y formación teórica de los peritos agrimensores», *Llull* 18 (1995): 425-440.

[7] A.M.M. Acta cap. 8-VIII-1722, f. 102r.

> Agrimensor de esta jurisdicción […] pidieron a la Ciudad tuviera a bien no admitir a examen persona alguna en que no concurriesen las calidades estimables a la decencia del Arte, por haver sido siempre practicado por christianos viejos y personas de todo crédito como es notorio, cuya diligencia ejecutaron con noticia de que Francisco, que se apellida Falcón, solicitó examinarse de dicho Arte, y que teniéndola aora de que a acudido a Granada, dónde no le conocen por ser natural de esta ciudad y haviéndose criado en ella, y logrado dicho examen y querer usar del Arte en esta jurisdicción, siendo opuesto a lo prevenido por ordenanzas no se admitan exámenes de otros pueblos y que siendo como es dicho Francisco disímil de los suplicantes por ser hijo de jeneración de berberiscos y esclavos herados, como es franco y notorio, y que dicha expresión la hacen sin ánimo de injuriarlo, sí por convenir a su intento, y así lo juraron con las demás expresiones de dicho memorial, suplicando se les de licencia para en caso de conseguir su intento el pretendiente, de que esta parte cesen en su empleo y entreguen sus títulos en la Escribanía Mayor de este Ayuntamiento.[8]

Es evidente que los rasgos propios de su raza y el rostro herrado de sus ancestros esclavos seguían influyendo en la falta de consideración moral del solicitante y en su exclusión social, al punto de amenazar a los munícipes con la renuncia a sus cargos si se le admitía como un igual. No debemos olvidar que el color de la piel de un individuo y sus rasgos físicos eran signo de brutalidad y de inferioridad, como lo eran las señales o marcas de fuego, aunque el antiguo esclavo y sus descendientes gozasen ya de carta de libertad, sus nombres estuviesen cristianizados y hubieran adoptado incluso el apellido de quien los libertó.[9] El caso es que la decisión de los munícipes quedó en suspenso mientras se realizaban las consultas pertinentes a los abogados del ayuntamiento, siguiendo así el procedimiento habitual.

---

[8] A.M.M. Acta cap. 26-IX-1722, f. 122v.

[9] Mª Dolores Marín Cruz, «La Libertad y su Criada, la Esclavitud», *Cuadernos de Historia del Derecho,* vol. extraordinario (2010): 291-293. Desconocemos el caso concreto de esta familia de esclavos, pero tenemos documentada la compra de un oficio de jurado por parte de un tal don Francisco Falcón, apellido emparentado con otros miembros de la clase rectora urbana en 1720. Archivo Histórico Provincial. Murcia (A.H.P.). Protocolo 2965, ante Bolmás Peinado, f. 1r. (4ª f.).

Según la normativa imperante, los sujetos que habían conseguido mostrar su capacidad en la capital granadina eran examinados nuevamente, un requerimiento que a Francisco se le había negado. Por ello, el solicitante dirigía sus pasos a la Real Chancillería de Granada y en enero de 1723 volvía a pedir se le concediese «licencia para usar en ella [Murcia] y su jurisdicción el Arte de Agrimensor en fuerza de la Real Provisión de S.M. y Señores de la Real Chancillería de Granada que para ello a obtenido».[10] Por su parte, la reacción de las autoridades fue dirimir el problema en la Corte, mediante una representación al monarca. A partir de aquí, el silencio de las actas impide saber la resolución tomada en Madrid, pero años más tarde, Francisco Falcón se encontraba poniendo sus amplios conocimientos al servicio del ayuntamiento como agrimensor público. Tenemos documentados los trabajos de empedrado y nivelación en algunas plazas y calles,[11] y su participación como comisionado experto en la planificación de un molino en la acequia mayor de la Aljufía.[12] De su mano conocemos también un *Plan Geometryco* de 1732, conservado en el Arxiu del Regne de València, sobre el término de Beniel, el Barranco del Moro y parte de la huerta de Orihuela, un dato de interés que demuestra la actuación del geómetra en el reino limítrofe y sus posibles contactos con otros profesionales valencianos[13] (figura 1).

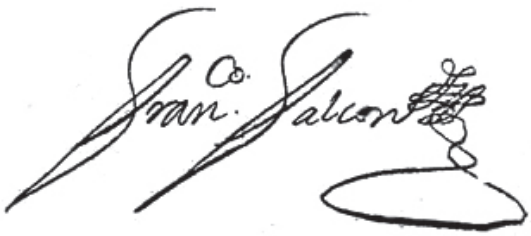


Figura 1. Firma y rúbrica de Francisco Falcón en 1742.

Resulta evidente que el lastre de su origen no le impidió hacerse un hueco entre los agrimensores más prestigiados; incluso su propia madre, Baltasara de los Reyes Alonso, pudo disfrutar de la venta de la sal,

[10] A.M.M. Acta cap., 19-I-1723, f. 13r.

[11] A.M.M. Acta cap., 11-XI-1738, f. 300r.

[12] Acta cap., 22-X-1736, f. 300r.

[13] Faus Prieto, *Mapistes,* 348-349 y figura XVI en color.

un producto estanco que, como el aceite o el tabaco, estaba sometida al control de la Corona. Lo cierto es que gracias a sus industriosos miembros y a las posibles relaciones con la elite rectora la economía de la familia no debía de ser menguada. Los testamentos de Baltasara[14] y de una de sus hijas, Isabel, son buena muestra de la situación acomodada alcanzada por el clan, cuyos progenitores parece que supieron fomentar la educación de sus vástagos aunque la madre no supiera escribir.[15] En una época poco propicia para la formación de las féminas murcianas, tanto Rosa como su hermana Isabel sabían firmar, con un dominio del cálamo más que notable, habilidad que no todas las «cristianas viejas» podían exhibir en aquella Murcia del Setecientos (figura 2).



Figura 2. Firmas de las hermanas Falcón de los Reyes.

Ahora bien, la laboriosidad de Francisco Falcón no se limitaba a la medición y nivelación de tierras, elaboración de mapas o deslindes de propiedades, pues sus actividades se extendían a gestionar el arriendo de las tierras familiares y al negocio de libros. En concreto, sabemos de las relaciones comerciales mantenidas con el mercader de libros Antonio Roncales Sanz, aragonés establecido en los años 30 en el barrio de San Pedro, en la calle del Pilar, junto al impresor Felipe Teruel, quien con el tiempo lograba fundar la más importante oficina tipográfica. En efecto, en abril de 1742 Falcón y Roncales declaraban ante notario haber comprado a plazos la cuantiosa biblioteca del médico Alfonso Mesía por 5.000 reales en cabeza del segundo, si bien el agrimensor había sido su fiador. Las condiciones del convenio alcanzado entre ambos obligaban al librero a ir vendiendo la citada colección y las ganancias obtenidas debían ser entregadas a Falcón para el pago anual de 1.000 reales. A Roncales correspondía empergaminar y componer a su costa los ejemplares que precisasen reparación, y el gasto de pergaminos para la

[14] A.H.P. Murcia. Prot. 2644, ante Cano de Santayana, f. 313r.-315 v. «Testamento de Melchora de los Reyes Alonso».

[15] A.H.P. Murcia. Prot. 2943, ante Jilarte Valdivieso, f. 312-314v. «Inventario de los vienes que han quedado por la fin y muerte de Isabel falcón, viuda de Nicolás Román».

encuadernación correría a mitad entre los asociados.[16] Probablemente esta relación comercial pudo haber influido en el matrimonio contraído en segundas nupcias por el librero con Rosa Falcón, una de las hermanas de Francisco, en marzo de 1746, boda celebrada en San Pedro, parroquia común de los contrayentes; como testigos del evento figuran dos nombres destacados de la elite ciudadana, el regidor Rafael Lisón y el notario Cano Santayana, signo evidente del contexto social en que para entonces se desenvolvían.[17] La relación con su cuñado le llevaría también a participar en la venta de impresos, al menos es lo que se desprende del testamento del aragonés (1750) al declarar que le había entregado a su cuñado Francisco «dos juegos de libros de Scotti que vendió a don Gregorio Conde, y otras cantidades» que no especifica.[18] Es presumible suponer, por tanto, que ese contacto directo con el mundo del libro a través de su cuñado pudo facilitarle la adquisición de títulos de su interés con relativa facilidad.

Tras su fallecimiento en marzo de 1764, la colección, igual que el resto de sus bienes, pasó a sus hermanas como únicas herederas al haber muerto su esposa, Bárbara Olarte, matrimonio que no tuvo descendencia.[19] En realidad, todos los bienes de la familia Falcón de los Reyes continuaban indivisos desde la desaparición de los progenitores y lo seguirían estando una vez muerto Francisco, pues ambas hermanas, viudas, vivían en la casa familiar de la calle del Pilar. Solo la muerte de Isabel hizo preciso el inventariado de aquellos bienes comunes para su división entre los tres herederos: Rosa, su sobrino Antonio Román Falcón, también geómetra, y una adolescente, nieta de Isabel, cuyos padres ya habían fallecido. Es precisamente esta documentación, junto al expediente de tasación y partición subsiguiente, la que nos va a permitirevaluar el contenido de aquella biblioteca, en

[16] A.H.P. Murcia. Prot. 2636, ante Cano de Santayana**,** f. 117r. y v. «Francisco Falcón y Antonio Roncales, escriptura de combenio».

[17] Amparo García Cuadrado, «Noticias sobre el impresor Felipe Teruel Martínez», *Anales de Documentación* 18, n.º 1 (2015): 2-3. https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/44071/1/document%20%2848%29.pdf

[18] A.H.P. Murcia. Prot. 2644, ante Cano de Santayana, f. 317r.-319v.

[19] A.H.P. Murcia. Prot. Prot. 2944, ante Jilarte Valdivieso, Expediente de los Falcón: «Poder para testar dado por Francisco Falcón al presbítero y ecónomo de la parroquia de San Pedro don Ambrosio Costa», f. 40r. y Testamento de FranciscoFalcón, f. 43r.- 47r.

gran parte profesional, pero que también pudieron disfrutar otros miembros de la familia.[20]

LA COLECCIÓN BIBLIOGRÁFICA: TASACIÓN Y MATERIAS

En el momento de su inventariado la colección descansaba en un «estante mediano de pino con ocho divisiones y rejilla de arambre», un tipo de mueble muy común entre los murcianos con bibliotecas más o menos surtidas, no solo como elemento de exhibición sino como medida de conservación de los ejemplares.[21] Este hecho permite apreciar el interés del propietario por aquellos bienes e, incluso, un deseo de facilitar el acceso a los ejemplares frente a quienes, por falta de utilización, preferían conservarlos en arcones o recipientes similares. Aquel mueble «mediano» daba cabida a 36 títulos con un total de 62 volúmenes, número ciertamente modesto, pero en sintonía con algunas colecciones del clero, boticarios, cirujanos e incluso a las de ciertos regidores y escribanos que no alcanzan la treintena, como tampoco lo hacían las de otros profesionales de menor rango en la ciudad de Murcia. Entre ellos podemos citar la biblioteca de un capitán de caballos con 30 títulos inventariado en 1711,[22] los mismos ejemplares que la formada por el sacristán de San Bartolomé en 1717;[23] en 1722 la de un comerciante de tejidos no se acercaba a la veintena,[24] y Juan Antonio Pelegrín, un maestro de obras hidráulicas y torcedor de seda que había trabajado en el diseño de Puente Viejo de Murcia y en el pantano de Lorca, al final de su vida (1721) contaba con una colección de 26 ejemplares y un buen lote de manuscritos de carácter técnico.[25] En años posteriores, el conocido maestro de obras,

[20] A.H.P. Murcia. Prot. 2943, ante Jilarte Valdivieso, f. 312r.-314v. «Inventario de los vienes que han quedado por la fin y muerte de Isabel falcón, viuda de Nicolás Román» (1767). Prot. 2944, ante Jilarte Valdivieso «Autos de partición de los vienes que han quedado por el fallecimiento de Antonio Falcón y Baltasara de los Reyes, y los de Isabel Falcón hija de estos y demás herederos» (1768), foliación propia.

[21] A.H.P. Murcia. Prot. 2943, f. 312v.

[22] A.H.P. Murcia. Prot. 3670, ante Miguel de las Peñas Torralba, f. 125 v-126 r.

[23] A.H.P. Murcia. Prot. 3677, ante Miguel de las Peñas Torralba, f. 396r.-297r.

[24] A.H.P. Murcia. Prot. 3297, ante López Mesas, f. 108v.

[25] A.H.P. Murcia. Prot. 2565, ante Bolmás Peinado, f. 130r.-132r. Su biblioteca no está publicada, pero hay noticias sobre su actividad en: Concepción de la Peña Velasco, *El Puente Viejo de Murcia* (Murcia: Universidad de Murcia, 2001).

Martín Solera, contemporáneo de Falcón, contaba con una estupenda biblioteca profesional compuesta por 20 títulos,[26] mientras que un acaudalado escribano del número, Alejandro López Mesas, apenas alcanzaba la veintena en 1766.[27] En los años finales de la centuria (1790), el agrimensor Manuel Sánchez Villar dejaba a su sobrino, también agrimensor, un lote de 24 libros que comprendía «sus tratados, Arismética, Geometría, Matemática y el Hijo de David perseguido» valorados en 100 reales.[28] Así pues, la biblioteca que estudiamos podía encuadrarse entre las más surtidas de su entorno social que, por otra parte, eran escasas en Murcia.

Dada la ausencia de bibliotecas de geómetras estudiadas, sirva como cotejo las constituidas por algunos maestros de obras que como los agrimensores hacían de las matemáticas una ciencia aplicada y cuyo nivel socioeconómico era muy similar. Expongamos tres casos fuera del área murciana, todas ellas bibliotecas inventariadas en los años 40 de la centuria, que pueden servirnos para establecer un cierto paralelismo cuantitativo con la que estudiamos. Así, la colección bibliográfica del maestro de obras compostelano José de Seixas, muerto en 1740, disponía de 15 títulos en 25 cuerpos;[29] el maestro Juan de Larrea, un vizcaíno de Durango, contaba en 1741 con una treintena de libros;[30] y el inventario de bienes del burgalés Pedro Juan Laviesca, un reconocido maestro muerto en Sevilla en 1749, recoge tan solo 28 libros a pesar de disfrutar su dueño de una desahogada situación económica.[31] Con estos datos en la mano, podemos afirmar que la colección del murciano era ciertamente cuantiosa dentro de su estatus social y profesional.

---

[26] Concepción de la Peña Velasco, «La biblioteca de Martín Solera, un maestro de obras del siglo XVIII en Murcia», *Imafronte* 1 (1985): 73-86.

[27] A.H.M. Murcia. Prot. 2838, ante Fernández Rubio, f. 452r.-453v.

[28] A.H.P. Murcia. DIP. 6372/15, f. 37v.

[29] Miguel Taín Guzmán, «El taller y la biblioteca del maestro de obras compostelano José de Seixas», *Cuadernos de Estudios Gallegos* 106 (1993/94): 263-275.

[30] José Azanza López, «La biblioteca de Juan de Larrea, maestro de obras del siglo XVIII», *Príncipe de Viana* 211 (1997): 295-328.

[31] Yolanda Gil Saura, «Pedro Juan Laviesca de la Torre, un arquitecto itinerante en la España del siglo XVIII», *Anuario del Departamento de Histona y Teoria del Arte* 11 (1999): 169-183.

En cuanto al valor crematístico de la colección, sabemos que en mayo de 1768 el librero francés Francisco Fache, establecido en la calle de la Platería, aceptaba el nombramiento de tasador tras efectuar la obligada diligencia de jurar cumplir bien y fielmente con la obligación del encargo encomendado.[32] Es de suponer que, dada la gran experiencia del perito en la valoración y compra de bibliotecas de segunda mano, la tasación de los ejemplares debió de hacerse ajustada.[33] El monto total fue calculado en cerca de 500 reales de vellón, dineros donde se incluían el armario de pino que contenía los ejemplares.[34] El número de volúmenes por título, su formato, la calidad de la encuadernación y el estado de conservación ayudarían a determinar, probablemente, el precio señalado. Aunque no siempre se especifica el tipo de recubrimiento de los ejemplares, 4 de ellos lo estaban en «pasta francesa», calidad nada habitual entre los libros de los murcianos. En general, el recubrimiento en pasta, solía referirse a la «pasta española» obtenida al jaspear la badana blanca con sulfato de hierro. El resto de la colección parece que estaba encuadernada en pergamino. La obra más valorada alcanza los 90 reales, si bien el precio medio se sitúa entre los 10 y un solo real. En cuanto a sus formatos, los ejemplares en 4º llegan al 52% de la colección, seguidos de los en 8º con casi un 40%, mientras que el tamaño faltriquera y el formato en folio apenas cuentan con algún ejemplar (figura 3).

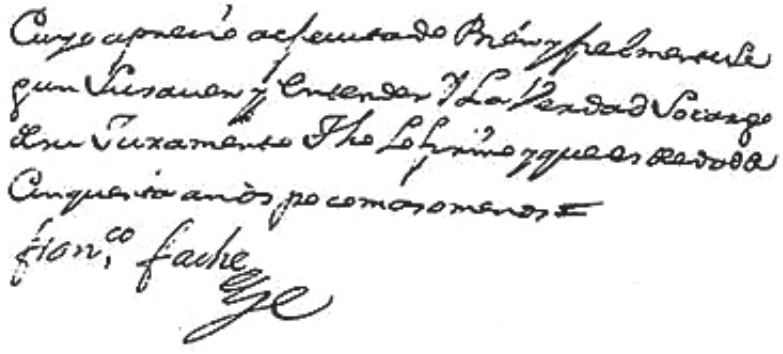


Figura 3. Nota final del expediente de tasación firmado por Fache.

[32] A.H.P. Murcia. Prot. 2944, 23 r. foliación propia del expediente.

[33] Amparo García Cuadrado, «Un francés entre los libreros murcianos del siglo XVIII», *Revista General de Información y Documentación* 25, n.º 1 (2015): 141-155. https://doi.org/10.5209/rev_RGID.2015.v25.n1.48982

[34] A.H.P. Murcia. Prot. 2944, f. 27r.-28v. «Declaración de Francisco Fache».

Pero, sin duda, lo más interesante de esta pequeña colección bibliográfica es conocer su contenido y distribución por materias.[35] Son tres los campos temáticos en que pueden ser agrupados los títulos que la componen: Religión, Ciencias y Letras. La Religión supone el 27,7% de los impresos totales, con la presencia de libros de espiritualidad y doctrina, principalmente. La materia Letras es la más exigua, pues tan solo son tres los ejemplares, el 8,3% de la colección. Por último, un amplio campo que abarca nada menos que el 63,8% del fondo y que acoge la biblioteca profesional destinada a la formación y ejercicio de la actividad agrimensora. Estaríamos ante un fondo científico integrado por materias básicas o esenciales, pero también por otras complementarias en la formación del lector.[36] En ella sobresalen con un 58,3% las disciplinas físico-matemáticas (aritmética, geometría, geografía, etc.), seguidas de los impresos filosóficos (filosofía natural) y los médicos, ambos con el 12,5%; y un último subgrupo de variado contenido, que hemos denominado «otros», con un 16,6%.

ANÁLISIS DE LOS IMPRESOS: AUTORES Y TÍTULOS

Comencemos por exponer en primer lugar lo que consideramos biblioteca profesional, cuyo dueño bien pudo ponerla a disposición de su sobrino Antonio Román Falcón, agrimensor como su tío. Este campo científico se inicia con una obra de carácter enciclopédico, divulgativo y didáctico de 6 tomos en 4º, *Ciencia para las personas de corte, espada, y toga,* escrita por Monsieur de Chevigni y traducida al castellano por el sacerdote valenciano Juan Bautista Company, quien añadió varias ilustraciones y tratados (Valencia, 1729). Dedicado por el traductor a Fernando VI, serían varias las ediciones, todas valencianas, con buena salida en el mercado hispano, pese a que sus tomos serían expurgados en 1747.[37] La obra, tasada nada menos que en 75 reales, debió de gozar de

[35] En la asignación de materias e identificación de los diversos ítems hemos recurrido al Catálogo Colectivo del Patrimonio Bibliográfico Español y otros catálogos informatizados; para el análisis de su contenido hemos consultado Google Libros.

[36] Víctor Infantes, «Las ausencias en los inventarios de libros y de bibliotecas», *Bulletin Hispanique* 99, n.º 1 (1997): 281.

[37] Vicente Ximeno, *Escritores Del Reyno De Valencia: Chronologicamente Ordenados,* vol. 2 (Valencia: Dolz, impresor del Santo Oficio, 1749), 300.

una larga pervivencia, pues conocemos a otros lectores de la aristocracia murciana que la tenían en sus estantes a finales de siglo.[38]

En manos de los Falcón paraba un extenso tratado de Geografía, entendida como una rama de las ciencias físico-matemáticas, donde el autor aborda cuestiones geométricas aplicadas a la esfera, astronomía, climatología, hidrología y mineralogía, junto a curiosidades de historia natural y sagrada escritura. Este «ejemplo mayúsculo de la geografía humanista del siglo XVII» fue estampado en 1681 en las prensas valencianas de Cabrera bajo el título de *Nueva Descripcion del Orbe de la Tierra,* dedicada a Carlos II por el geógrafo José Vicente del Olmo, secretario del Santo Oficio, y perteneciente al círculo preilustrado o novator valenciano.[39] Otro nombre inseparable del movimiento de renovación científica es el padre Zaragoza, quien había sido maestro de José Vicente del Olmo y de otros científicos valencianos de finales del siglo XVII. Del afamado jesuita, profesor de matemáticas en el Colegio Imperial de Madrid y asiduo a las tertulias científicas de la capital valenciana durante su estancia en la ciudad, contaba con dos títulos: la *Geometria especulatiua y pratica de los planos, y solidos* (Valencia, 1671) y la *Esphera en comun celeste y terraquea* (Madrid, 1675), donde se incluyen un tratado de geometría esférica, otro de astronomía y un tercer libro de cosmología dedicado a compendiar la geografía matemática y física.[40]

Otra geometría del Seiscientos es la «Geometria de Maulleon», probablemente *Los Elementos de Euclides*, publicado en 1698 por el capitán e ingeniero Larrando de Mauleón, discípulo del matemático y cosmógrafo jesuita Jacobo Kresa. En ella se contienen los libros I a VI de la geometría plana con destino a sus alumnos de la Academia de Matemáticas de Barcelona.[41] Del maestro catalán Andrés Puig se encuentra su

---

[38] Amparo García Cuadrado, «Entre el Barroco y la Ilustración: tres bibliotecas murcianas del Antiguo Régimen», *Revista General de Información y Documentación* 27, n.º 2 (2017): 401 https://doi.org/10.5209/RGID.58210

[39] Alfredo Faus Prieto, «Inquisidor, poeta y geógrafo. José Vicente del Olmo (Valencia, 1611-1696)», *Saitabi* 62/63 (2012): 93-117.

[40] Víctor Navarro Brotons, *Disciplinas, saberes y prácticas: Filosofía natural, matemáticas y astronomía en la sociedad española de la época moderna* (Valencia: Publicacions de la Universitat de València, 2014), 305-308.

[41] Real Sociedad Matemática Española. http://vps280516.ovh.net/ divulgamat15/ index.php?option=com_content&view=article&id=10674&directory=67&limitstart=18 (consultado el 15-10-2019).

Aritmetica especulativa y practiva [sic] *y arte del algebra* con la explicación de las proposiciones y problemas de Euclides, cuya primera impresión salió en 1672 del taller barcelonés de Lacavallería. El trabajo de Puig muestra un avance sobre la obra del celebrado Pérez de Moya, aunque un retraso evidente frente al avance de las matemáticas europeas.[42] Pero, en los anaqueles del agrimensor no podía faltar una obra esencial de uno de los preilustrados valencianos de mayor renombre, Juan Bautista Corachán, la *Arithmética demonstrada theorico-práctica para lo mathematico y mercantil* (Valencia, 1699), varias veces reeditada y traducida al francés; de carácter elemental teórico-práctico, destaca por el empleo sistemático de la notación decimal moderna que sería difundida en España por el autor.[43] En esta misma línea disponía también de los 9 tomos del *Compendio matematico* de Tomas Vicente Tosca, otro de los novatores del círculo valenciano (Valencia: Vicente Cabrera, 1715). El *Compendio* del padre Tosca, ampliamente difundido entre arquitectos y maestros de obras, incluye a diferencia del de Corachán «un capítulo de aplicación del álgebra a la geometría» y explica de manera didáctica la utilidad de las matemáticas en el desarrollo de la filosofía natural, entre otras cuestiones.[44] Se trata del ejemplar más caro de la colección ya que fue tasado en 90 reales.

La *Antorcha aritmethica practica, provechosa para tratantes, y mercaderes* de Juan Antonio Taboada y Ulloa (Madrid, 1731) es otro título que venía a alumbrar, aunque con menor intensidad que los autores ya citados, «las Reglas principales y más usuales de la Aritméthica» con objeto de instruir a «los más jóvenes, mancebos de mercaderes y demás comerciantes para que entiendan el modo de ejecutar sus operaciones», según declaraba el censor civil designado por el Consejo de Castilla en su dictamen. Otro manual de contabilidad en poder de Falcón era *El contador moderno* del zaragozano Valerio Verbedel, Contador mayor del conde de Aguilar, estampado en Madrid en 1734.

---

[42] Rafael Rodríguez Vidal, «Notas para una nómina de matemáticos españoles del siglo XVII», en *El científico español ante su historia. La ciencia en España entre 1750-1850,* coord. Santiago Garma Pons, (Madrid: Diputación Provincial, 1980), 369.

[43] Antonio Martínez Naveira, *Sobre la historia de las matemáticas en Valencia y en los países mediterráneos* (Valencia: Universitat de València, 1998), 63.

[44] Martínez Naveira, *Sobre la historia,* 65.

Directamente relacionado con una faceta de su quehacer profesional contaba con la *Primera y precisa geometria o reglas y estadal de medir tierras para gobierno de los agrimensores y labradores* de Sánchez de Villajos, alarife y maestro de obras madrileño. Conocemos la segunda edición de la obrita estampada en Madrid por Zúñiga en 1752; su interés radica en extender sus datos sobre medidas a las variantes utilizadas en otras ciudades ante la diversidad de sistemas existentes.[45] La elaboración del manual, según su autor, obedecía al carácter excesivamente teórico de los textos anteriores, aunque por supuesto no desdeñaba a Pérez de Moya, el padre Zaragoza, Tosca o Corachán, cuyos manuales podían ser de difícil compresión para los agrimensores.[46] Pese a contar con este moderno trabajo disponía también de un antiguo tratado en la materia: el *Libro de instrumentos nueuos de Geometría muy necessarios para medir distancias y alturas sin que interuengan numeros,* compuesto por el ingeniero, astrónomo y socio de la Academia de Matemáticas matritense don Andrés García de Céspedes (Madrid, Juan de la Cuesta, 1606). En sus páginas se incluye un tratado de hidráulica, el más amplio publicado en España en su tiempo.[47]

Otro impreso utilizado para afrontar con acierto sus trabajos profesionales fue, sin duda, el titulado *Dificultades vencidas y curso natural en que se dan reglas especulativas y practicas para la limpieza y asseo de las calles de esta corte*, un impreso en 4º, cuyo autor, el ingeniero y agrimensor José Alonso de Arce, daría a las prensas en Madrid en 1735. Alonso de Arce, que había sido aprobado como agrimensor en las aulas de la Compañía de Jesús de la Corte, desempeñaba como profesor de arquitectura y maestro de obra del Real Consejo. En tal condición, le fue encomendada la limpieza de las calles madrileñas de aguas estancadas, malos olores e inmundicias, causa de no pocas enfermedades entre los vecinos. El proyecto diseñado por el geómetra madrileño tenía su fundamento en las ideas propuestas con anterioridad por el arquitecto Teodoro Ardemans en su tratado *Fluencias de la tierra y curso subterráneo de las aguas* (Madrid, 1724). Su práctico contenido bien pudo servir a Falcón

[45] Francisco José León Tello y Mª Virginia Sanz Sanz, *Estética y teoría de la arquitectura en los tratados españoles del siglo XVIII* (Madrid: CS.I.C., 1994), 445.

[46] Faus Prieto, «El ejercicio profesional», 433.

[47] Navarro Brotons, *Disciplinas, saberes*, 55.

en la correcta realización de las obras de saneamiento de las algunas calles murcianas en 1738, un dato que muestra la actualidad de la bibliografía consultada para afrontar los trabajos de ingeniería urbana que le fueron encomendados.[48] Es el mismo papel que debió de cumplir la lectura de las *Ordenanzas de Madrid, y otras diferentes que se practican en las ciudades de Toledo, y Sevilla,* texto preparado por el ya citado Ardemans a partir de las ordenanzas del alarife de la villa madrileña Juan de Torija (1661). El tratado del arquitecto y pintor publicado en 1719 fue objeto de numerosas ediciones y de gran influencia entre arquitectos y maestros de obras quienes lo incorporaron a sus bibliotecas por encontrar en él «un lúcido compendio» de normas fijadas para ordenar modernamente el espacio urbano.[49]

En materia filosófica, Falcón había adquirido para su biblioteca dos tomos en 4º de una «Filosofía en práctica», que no hemos identificado, junto a dos impresos de filosofía natural o cosmología de signo muy diferente, a saber: *El filosofo […] sobre los libros de cielo y mundo, meteoros, paruos naturales, ethica, economica, politica de Aristoteles y esfera de Sacro Bosco [...] en dos libros, Filosofo natural, y Filosofo moral* del humanista escolástico Cosme Gómez Tejada de los Reyes (Madrid, 1650), y uno de los tomos de la *Filosofia racional, natural, metafisica i moral* (Valencia, 1736) del antiescolástico y novator valenciano Juan Bautista Berni, discípulo de Tosca y defensor de la especulación racional y de la experimentación en física.

La materia médica estaba presente en aquellos anaqueles con un solo tomo de *El antiguo academico, contra el moderno sceptico, rigido, ò moderado: defensa de las ciencias y especialmente de la Physica Pytagorica, y Medica* de Luis de Flandes (Madrid, 1743), impreso que aborda las controversias médicas de la época; el capuchino atacará las posturas defendidas por el maestro Feijoo, quien había polemizado con Flandes en sus

[48] Según el acta concejil del día 11 de noviembre de 1738, se ordenó pagar a Francisco Falcón 8 reales por cada día empleado en el empedrado de la Placeta de San Pedro hasta la boquera del Porche de Verónicas, trabajos a los que había asistido personalmente, igual que a las nivelaciones para dar salida a las aguas de la boquera de la Plaza Nueva, dirigiéndolas por el Porche de Nuestra Señora del Pilar, f. 300r.

[49] Real Academia de la Historia, *Diccionario Biográfico electrónico,* http://dbe.rah.es/biografias/ 7689/teodoro-ardemans. (consultado el 16-11-2019), y Alfonso Rodríguez G. de Ceballos, «Las Ordenanzas de Madrid, de don Teodoro Ardemans, y sus ideas sobre la Arquitectura», *Revista de ideas estéticas* 114 (1971): 3-22

Cartas eruditas (carta IV). Dentro del mismo contexto de desprestigio de la Medicina se encuentra otro título muy conocido en España, *El mundo engañado de los falsos médicos* del doctor José Gazola, traducido del toscano por el ilustrado Mayans y Siscar, quien ocultó su nombre (Valencia, 1729). El autor se propuso realizar «una apología de la verdadera arte médica y una justa invectiva contra aquellos que hacen inhumano destrozo de vidas humanas por hacerse de oro, aunque sea a costa de sus muchos yerros».[50] El éxito de la obra era señalado por el prologuista de la 4ª impresión que salía al mercado en el espacio de tres años (Valencia 1733), no en balde, el propio Feijoo lo calificaba de excelente en el discurso sobre «El Médico de sí mismo» recogido en su *Theatro critico universal*.[51] El último título de la especialidad, de mayor interés para las féminas de la familia, eran las *Questiones generales sobre el modo de partear y cuydar a las mugeres que estan embarazadas o parideras* (Madrid, 1717), un nuevo tratado sobre la materia escrito por el cirujano francés Pablo Petit, quien había ejercido en Madrid y más tarde en Cataluña como Cirujano mayor de Artillería antes de su establecimiento en la ciudad de Lima.

Dentro de esta biblioteca de ciencias se encontraban también «otros» títulos de interés para este experto matemático y comerciante ocasional. Entre ellos se encuentra un texto de economía política, *Restablecimiento de las fabricas y Comercio español* (Madrid, 1740) de Bernardo de Ulloa, discípulo de Ustáriz y representante del primer reformismo borbónico, quien trataba de averiguar las causas de la decadencia económica española y los remedios para su activación. Junto a este tratado mercantilista dedicado a Felipe V, disponía Falcón de dos impresos de jurisprudencia que tal vez ayudaran a su dueño en sus desencuentros con la Administración, pero también en su trabajo profesional como perito en los tribunales. Nos referimos a la *Practica de procuradores para seguir pleytos civiles, y criminales* de Juan Muñoz, un clásico manual del siglo XVI que seguirá editándose en las prensas madrileñas y barcelonesas en los siglos siguientes, y al ítem «Escrito de Melgarejo», tal vez el *Compendio de contratos publicos, autos de particiones y executiuos,* recopilados

[50] Miguel López Pérez, «Los hijos de Paracelso», *Studia Hermetica Journal* 6, n.º 2 (2016): 90-91 file:///C:/Users/Administrador/Downloads/Dialnet-LosHijosDeParacelso-5767151.pdf

[51] Benito Feijoo y Montenegro, *Theatro critico universal*, vol. IV (Madrid: Pedro del Hierro, 1730), 70.

en el siglo XVII por Pedro Melgarejo Manrique de Lara, que conocería numerosas ediciones durante el XVIII. Por último, vemos anotado *Errores de Mañer en la coleccion y notas de la Bula de Oro y crysis de ella: en un discurso apologético* (Madrid, 1743) del abogado de los Reales Consejos y corregidor de Madrigal Francisco Curcio Palomino sobre el derecho sucesorio alemán y los errores cometidos por Salvador José Mañer en su estudio sobre el tema publicado en 1741.

Pasemos ahora a analizar la materia Religión, otro campo bastante bien representado en atención al número de títulos anotados en el inventario de los libros de esta peculiar familia de «cristianos nuevos». Además de contar con un texto litúrgico, la «Práctica de la Misa», probablemente la escrita por el obispo oriolano Juan Elías Gómez de Terán, que conocería varias ediciones en diferentes formatos, la colección de impresos religiosos destacaba por la presencia de libros de doctrina. Así, encontramos desde el famoso *Caton christiano* de Gerónimo Rosales, cuyo privilegio de impresión y venta en tierras murcianas anduvo en manos de varios libreros de la ciudad[52], al *Catecismo en practica con la Theología* del ya citado fraile capuchino Luis de Flandes (Orihuela, 1727),[53] más dos ejemplares de la *Filosofia del verdadero christiano, intitulada, Piensalo bien,* impreso catequético del siglo XVII, para concluir con el *Tesoro catolico y moral: en que hallaran los fieles muy explicado todo lo que han de procurar saber y entender*, cuya segunda impresión madrileña salía de las prensas de viuda de Melchor Álvarez en 1704. Pero, además, en aquella colección no estaba ausente el más conocido texto de espiritualidad mariana, la *Mystica ciudad de Dios* de la madre Ágreda, 10 tomos encuadernados en pasta francesa, obra con fuerte presencia en las bibliotecas de la época, igual que ocurría con la *Imitación de Christo* de Kempis, traducida por el jesuita Nieremberg y presente también entre aquellos ejemplares. Finalmente vemos anotado un libro en pasta del místico Palafox, cuyo título no se concreta, y una gruesa y antigua hagiografía, *El Fenis de Africa, vida de nuestro P. San Augustin* (Zaragoza, 1674), dedicada por su autor a don Juan de Austria.

---

[52] Amparo García Cuadrado, «Cesión del privilegio de impresión de libros doctrinales para el Reino de Murcia», *Tejuelo, Revista de ANABAD-Murcia* 9 (2009): 36-45.

[53] Juan Torres Fontes, «Notas sobre dos cartas de Feijoo», en *Amica Verba in honorem prof. Antonio Roldán Pérez,* coord. Ricardo Escavy Zamora, vol. II (Murcia: Universidad de Murcia; Servicio de Publicaciones, 2005), 998.

Descendiendo en la escala de intereses lectores se anotan unos pocos impresos literarios como son los dos tomos en pergamino de *El entretenido: segunda parte,* una miscelánea de variados asuntos en prosa y verso «seri-jocoso, y burlesco», compuesto por un escribano de S.M., José Moraleja, a imitación del escrito por Sánchez Tórtoles en 1671. A este entretener provechoso le siguen unos «conceptos poéticos» en 4º y en el mismo formato otro impreso de «poesía» sin mayor aclaración. Hasta aquí el elenco de títulos y autores en poder de los Falcón una vez mediada la centuria.

¿QUÉ PODEMOS CONCLUIR?

Con los datos analizados y expuestos en estas páginas son varias las cuestiones que llaman nuestra atención. En primer lugar, la importancia cuantitativa y cualitativa de lo que consideramos biblioteca profesional de este técnico municipal de la primera mitad del siglo XVIII en la ciudad de Murcia. En los anaqueles del agrimensor estaban presentes aquellas materias sin cuyo conocimiento nunca hubiera podido ejercer con éxito las tareas que le fueron encomendadas. En este punto, podemos señalar que la elección de autores y títulos de la biblioteca obedecía a una motivación concreta: su formación profesional.

A través de este fondo de carácter científico podemos conocer a uno de aquellos receptores del proceso renovador de la ciencia española iniciado a finales del siglo XVII y principios del XVIII. Las obras del padre Zaragoza y los novatores valencianos (del Olmo, Corachán, Tosca, Berni), junto con las de algún integrante del círculo catalán (Larrando de Mauleón y Andrés Puig), nos dibujan un geómetra con una más que notable preparación científica, que nada tenía que ver con las carencias formativas de este colectivo durante la primera mitad de la centuria en Murcia y en la propia Valencia, foco de irradiación de la ciencia preilustrada. No sería extraño que la actividad profesional desarrollada en el Reino valenciano favoreciese los contactos con los novatores y, en consecuencia, el conocimiento de los autores y textos más representativos de las corrientes científicas periféricas.

Por otra parte, su cercanía al mundo de la librería pudo haberle facilitado la adquisición de títulos directamente relacionados con los trabajos que debía de abordar puntualmente. Y no nos referimos a los manuales

destinados a los propios agrimensores adaptando y aplicando las matemáticas a la medición del agro (Sánchez de Villajos), sino a aquellos otros que podríamos denominar de ingeniería urbana (José Alonso de Arce, Ardemans) para afrontar, como técnico especialista, obras de salubridad en plazas y calles de la capital del Segura.

Llama también la atención la presencia de impresos de contabilidad, materia en la que debió alcanzar una adecuada preparación para desenvolverse entre comerciantes y mercaderes, del mismo modo que hubo de informarse acerca de algunas cuestiones judiciales para afrontar con acierto la defensa de sus intereses ante los tribunales; estos mismos conocimientos debieron serle de utilidad en el propio quehacer profesional como perito nombrado en litigios sobre tierras, una faceta importante del trabajo del agrimensor.

Por último, no puede sorprendernos el contenido de los fondos religiosos recogidos en el inventario y que destacan, fundamentalmente, por su valor catequético en una familia de cristianos nuevos. Los títulos anotados nos hablan del interés por lograr una formación religiosa en sus diversos niveles, desde el básico *Catón* a la *Filosofia del verdadero christiano* con destino a la juventud, hasta un completo *Tesoro catolico y moral* para todos los fieles. Y tras una adecuada formación en las verdades de la fe, nada mejor que la lectura de los clásicos espirituales: Kempis, Madre Agreda, Palafox…, buenas meditaciones que no impedirían alguna que otra lectura hagiográfica, poética o narración divertida, en definitiva, un entretener provechoso como exigían los tiempos.

Nota sobre la autora

Amparo García Cuadrado es profesora de Biblioteconomía y Documentación de la Universidad de Murcia desde 1989, y forma parte del grupo de investigación Bibliotecas, Archivos y Cultura de la Información. Su interés investigador se ha centrado en la Historia del Libro desde su tesis doctoral dedicada a analizar el valor documental de la imagen miniada en el códice F de Las Cantigas de Santa María (*Las Cantigas: el Códice de Florencia*, 2003). El acercamiento a la materialidad del libro manuscrito se amplió más tarde al libro impreso y su proceso de edición, a la Historia de la Imprenta y de la Librería. Tiene publicados una treintena de

trabajos sobre estas cuestiones, principalmente centrados en el siglo XVIII. Una constante de sus publicaciones ha sido poner de relieve el valor de las fuentes documentales para historiar el complejo mundo del libro impreso y de su comercio durante la Edad Moderna. Resultado de este esfuerzo investigador son *La librería en el siglo XVIII: el murciano Juan Polo Ruiz* (2010) y *Los Benedicto, una familia de mercaderes de libros en Murcia (siglos XVIII-XIX)* (2014). En la actualidad se encuentra trabajando en la Historia de la Lectura, campo que puede dar excelentes frutos mediante el análisis de las bibliotecas privadas. Esta línea de investigación sobre la lectura se inicia en 2013 con "Lecturas y lectores en la Murcia decimonónica". Más recientes son los trabajos dedicados a analizar los libros en poder de la elite murciana, su transmisión de padres a hijos y la incorporación de nuevos títulos según la formación, los gustos o las necesidades de los nuevos lectores.

REFERENCIAS

Arias de Saavedra, Inmaculada. «Libros, lectores y bibliotecas privadas en la España del siglo XVIII». *Chronica nova* 35 (2009): 15-61.

Azanza López, José. «La biblioteca de Juan de Larrea, maestro de obras del siglo XVIII». *Príncipe de Viana* 211 (1997): 295-328.

Faus Prieto, Alfredo. *Mapistes. Cartografía i agrimensura a la València del segle XVIII*. Valencia: Edicions Alfons el Magnànim; Generalitat Valenciana, 1995.

Faus Prieto, Alfredo. «El ejercicio profesional de la agrimensura en la España del siglo XVIII: titilación académica y formación teórica de los peritos agrimensores». *Llull* 18 (1995): 425-440.

Faus Prieto, Alfredo. «Inquisidor, poeta y geógrafo. José Vicente del Olmo (Valencia, 1611-1696)». *Saitabi* 62/63 (2012): 93-117.

García Cuadrado, Amparo. «Cesión del privilegio de impresión de libros doctrinales para el Reino de Murcia». *Tejuelo, Revista de ANABAD-Murcia* 9 (2009): 36-45.

García Cuadrado, Amparo. «Noticias sobre el impresor Felipe Teruel Martínez». *Anales de Documentación* 18 (2015). https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/44071/1/ document%20%2848%29.pdf

García Cuadrado, Amparo. «Un francés entre los libreros murcianos del siglo XVIII. *Revista General de Información y Documentación* 25, no. 1 (2015): 141-155. https://doi.org/10.5209/rev_RGID.2015.v25.n1.48982

García Cuadrado, Amparo. «Entre el Barroco y la Ilustración: tres bibliotecas murcianas del Antiguo Régimen». *Revista General de Información y Documentación* 27, no. 2 (2017): 383-407. https://doi.org/10.5209/RGID.58210

Gil Saura, Yolanda. «Pedro Juan Laviesca de la Torre, un arquitecto itinerante en la España del siglo XVIII». *Anuario del Departamento de Histona y Teoria del Arte* 11 (1999): 169-183.

Giol y Soldevilla, Isidro. *Tratado de Agrimensura.* 3º ed. corr. y aum. Madrid, 1889.

Infantes, Víctor. «Las ausencias en los inventarios de libros y de bibliotecas». *Bulletin Hispanique* 99, no. 1 (1997): 292 283.

León Tello, Francisco José y Sanz Sanz, Mª Virginia. *Estética y teoría de la arquitectura en los tratados españoles del siglo XVIII.* Madrid: CS.I.C., 1994.

López Pérez, Miguel. «Los hijos de Paracelso». *Studia Hermetica Journal* 6, no. 2 (2016): 69-104. Disponible en: file:///C:/Users/Administrador/Downloads/Dialnet-LosHijosDeParacelso-5767151.pdf

Marín Cruz, Mª Dolores. «La Libertad y su Criada, la Esclavitud». *Cuadernos de Historia del Derecho,* vol. extr. (2010): 277-302.

Martínez Naveira, Antonio. *Sobre la historia de las matemáticas en Valencia y en los países mediterráneos.* Valencia: Universitat de València, 1998.

Navarro Brotons, Víctor. *Disciplinas, saberes y prácticas: Filosofía natural, matemáticas y astronomía en la sociedad española de la* época moderna. Valencia: Publicacions de la Universitat de València, 2014.

Peña Velasco, Concepción, de la. «La biblioteca de Martín Solera, un maestro de obras del siglo XVIII en Murcia». *Imafronte* 1 (1985): 73-86.

Peña Velasco, Concepción de la. *El Puente Viejo de Murcia*. Murcia: Universidad de Murcia, 2001.

Ramiro, Francisco José. «Alfabetización, lecturas y bibliotecas en la Granada del siglo XVIII». PhD diss., Universidad de Granada, 2017. Tesis en acceso abierto, https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=147594

Rodríguez Vidal, Rafael. «Notas para una nómina de matemáticos españoles del siglo XVII». En *El científico español ante su historia. La ciencia en España entre 1750-1850*, coordinado por Santiago Garma Pons, 365-370. Madrid: Diputación Provincial, 1980.

Rodríguez G. de Ceballos, Alfonso. «Las Ordenanzas de Madrid, de don Teodoro Ardemans, y sus ideas sobre la Arquitectura». *Revista de ideas estéticas* 114 (1971): 3-22.

Taín Guzmán, Miguel. «El taller y la biblioteca del maestro de obras compostelano José de Seixas». *Cuadernos de Estudios Gallegos* 106 (1993/94): 263-275.

Torres Fontes, Juan. «Notas sobre dos cartas de Feijoo». En *Amica Verba in honorem prof. Antonio Roldán Pérez,* coordinado por Ricardo Escavy Zamora, vol. II, 995-1000. Murcia: Universidad de Murcia; Servicio de Publicaciones, 2005.

Viñao Frago, Antonio. «La historia de la alfabetización a través de las fuentes notariales. Aportaciones provisionales sobre el proceso de alfabetización en Murcia (1760-1860)». En *Aproximación a la investigación histórica a través* de la documentación notarial, compilado por Antonio Eiras Roel y otros, 31-35. Murcia: Universidad, 1985.

Ximeno, Vicente. *Escritores Del Reyno De Valencia: Chronologicamente Ordenados,* vol. 2. Valencia: Dolz, impresor del Santo Oficio, 1749.

Historia y Memoria de la Educación 13 (2021): 635-674
Sociedad Española de Historia de la Educación
ISSN: 2444-0043
DOI: 10.5944/hme.13.2021.27491

MODESTO BARGALLÓ EN ESPAÑA (1894-1939): UNA BIOGRAFÍA ENTRE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN Y LA HISTORIA DE LA CIENCIA[α]

Modesto Bargalló in Spain (1894-1939): A biography between the history of education and the history of science

Luis Moreno Martínez[ß]

Fecha de recepción: 12/05/2020 • Fecha de aceptación: 16/07/2020

Resumen. El presente trabajo ahonda en la trayectoria profesional de Modesto Bargalló Ardévol (1894-1981) en España. Se trata de uno de los principales actores en la renovación pedagógica de la enseñanza de las ciencias en España del primer tercio del siglo XX. A partir de la revisión de los estudios biográficos publicados sobre este docente normalista y del análisis de su prolífica producción impresa y de otras fuentes documentales, se abordan diferentes cuestiones que se revelaban pendientes en el estudio de su obra en España. El relato biográfico confeccionado permite así reflexionar sobre el empleo de las biografías del profesorado como herramientas metodológicas para explorar la historia de la educación científica y sobre el papel de esta última como un espacio de investigación compartido entre historiadores de la educación e historiadores de la ciencia.

Palabras clave: Modesto Bargalló; biografías; enseñanza de las ciencias.

Abstract. *This paper deals with the professional career of Modesto Bargalló Ardévol (1894-1981) in Spain, who has been singled out as a one of the outstanding renovators of Spanish science teaching in the first third of the 20th century. After undertaking a review of the biographical studies of this train-*

[α] Investigación financiada por una Beca para Tesis Doctorales en Historia de la Ciencia de la Fundación Juanelo Turriano y ampliada en el marco de una Beca de Excelencia Postdoctoral del Gobierno de México.

[ß] Instituto Interuniversitario López Piñero. Universitat de València. Plaza Cisneros 4, 46003 Valencia. España. luis.moreno-martinez@uv.es https://orcid.org/0000-0002-4540-5752

Cómo citar este artículo: Moreno Martínez, Luis. «Modesto Bargalló en España (1894-1939): una biografía entre la historia de la educación y la historia de la ciencia». *Historia y Memoria de la Educación* 13 (2021): 635-674

ing- school professor and an analysis of his wide range of publications and other historical sources, the paper focuses on several neglected questions regarding his work in Spain. I will argue that Modesto Bargalló's biography can contribute to a reflection on the use of teacher biographies for exploring the history of science education and its role as a field of scholarship shared by historians of education and science historians.

Keywords: *Modesto Bargalló; biographies; science teaching.*

INTRODUCCIÓN

Escribir una vida es entablar un diálogo pautado entre biógrafo, biografiado y público lector. Las pautas que guían dicho diálogo son múltiples, motivo por el cual existe una amplia y dilatada reflexión sobre el ejercicio de escritura biográfica, renovada en los últimos años.[1] La aproximación biográfica como herramienta metodológica en investigación histórica exige un ineludible ejercicio de análisis sobre, al menos, cuatro cuestiones: la tensión tiempo-temática o la cuestión de la secuenciación, la tensión individuo-contexto o la cuestión de la especificidad, la tensión continuidad-exhaustividad o la cuestión de la aporía y la tensión biógrafo-demiurgo o la cuestión de la proximidad.[2] Todas estas cuestiones han sido consideradas en la confección del relato biográfico sobre Modesto Bargalló Ardévol en España que se ofrece en el presente trabajo.

La mirada analítica dirigida a la biografía de este actor destacado de la enseñanza de las ciencias del primer tercio del siglo XX se ha secuenciado atendiendo tanto a un enfoque cronológico (plutarquiano) como temático (suetoniano).[3] Así, si bien se atenderá a sus vivencias (*bios*) y su quehacer profesional (*ergon*) en España desde su nacimiento en 1894 hasta su exilio en México en 1939, dicho recorrido biográfico se focalizará en una serie de temáticas específicas como su papel como discente, docente, traductor, editor y autor. Asimismo, la especificidad del relato

[1] Isabel Burdiel y Roy Foster, *La historia biográfica de Europa. Nuevas perspectivas* (Zaragoza: Fundación Fernando El Católico, 2015).

[2] François Dosse, *La apuesta biográfica. Escribir una vida* (Valencia: Publicaciones de la Universitat de València, 2007).

[3] Thomas Söderqvist, «"No Genre of History Fell Under More Odium than that of Biography": The Delicate Relations Between Scientific Biography and the Historiography of Science», en *The History and Poetics of Scientific Biography*, ed. Thomas Söderqvist (Nueva York: Routledge, 2007), 242-262.

biográfico es concebida como un elemento de profundo interés a fin de construir una historia de la educación científica que huya de «individualizar aquellas personalidades que la historia ha reunido»,[4] que revele «la enorme gama de grises que esconde cualquier individuo» y que permita huir de una interpretación del pasado mediante «procesos reduccionistas de catalogación».[5] Todo ello considerando que el ejercicio de escritura biográfica es intrínsecamente una aporía, en el que siempre quedan vacíos debidos tanto a los objetivos que persiguen los biógrafos (cambiantes en el tiempo) como a la ausencia de fuentes históricas ligadas al biografiado (perdidas en el tiempo). Finalmente, el diálogo entre biógrafo y biografiado se ha realizado desde la *gran empatía*[6] necesaria para poder profundizar en los anhelos, los fracasos o las contradicciones del sujeto histórico; y desde la *justa distancia*,[7] que previene de la hagiografía.

La confección de dicha mirada analítica ha sido posible gracias a la labor de recuperación del personaje realizada por diferentes investigadores que desde antes incluso del fallecimiento de Bargalló en México D.F. (hoy, Ciudad de México) en 1981 ya acometieron la escritura de su biografía. Estos trabajos han situado a la biografía de Bargalló entre la historia de la educación y la historia de la ciencia, historiografías que no siempre se han desarrollado con claros puntos de encuentro y diálogo.[8] Dichos relatos biográficos han sido producidos con fines diferenciados y atendiendo a cuestiones diversas. Por ello, antes de ofrecer una mirada analítica a la biografía de Bargalló atendiendo a diferentes facetas de su vida y su obra en España, se ha hecho necesario un análisis de los principales estudios biográficos publicados sobre Bargalló a fin de identificar dichos fines y localizar las cuestiones que se revelaban pendientes. Dicho análisis se recoge a continuación.

---

[4] Dosse, *La apuesta biográfica*, 57.

[5] 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), 14.

[6] Pozo Andrés, *Justa Freire o la pasión de educar*, 14.

[7] Dosse, *La apuesta biográfica*, 14.

[8] José Ramón Bertomeu Sánchez, «Beyond Borders in the History of Science Education», en *Relocating the History of Science: Essays in Honor of Kostas Gavroglu,* ed. Theodore Arabatzis, Jürgen Renn y Anna Simoes (Dordrecht: Springer, 2016), 159-173.

MODESTO BARGALLÓ COMO OBJETO DE ESTUDIO

Desde su fallecimiento en Ciudad de México el 1 de julio de 1981, varios estudios han abordado la biografía de Modesto Bargalló. El interés por el exilio científico, la recuperación del colectivo normalista en el ámbito de la historiografía educativa, la reivindicación de las contribuciones bargallianas a las ciencias naturales (como la geología o la paleontología) o la historia local de Guadalajara han sido algunos temas que han propiciado estudios sobre su figura, con diferentes niveles de detalle, escala y precisión. El propio Bargalló fue lector de una de las primeras biografías publicadas sobre él, la cual fue incluida como prólogo a su obra *Trabajos, artículos y apuntes (1940-1972) sobre química, enseñanza y metalurgia mexicana y de Hispanoamérica colonial*.[9] Esta biografía fue elaborada por Héctor Mayagoitia (entonces, subsecretario de Educación Media, Técnica y Superior de la Secretaría de Educación de México), Fidel Villareal (profesor del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey) y José Ignacio Bolívar (profesor de la Universidad Autónoma de México).[10] Aunque no se trata de un texto autobiográfico en sentido estricto, al haber sido incluido en una obra autoeditada por el propio Bargalló, cabe esperar que él mismo lo leyese e incluso lo revisase, de modo que hoy dicho apunte biográfico nos informa en cierto modo de la forma en que el propio Bargalló quería ser presentado y recordado. Especial mención merecen las líneas con las que estos autores finalizaban la biografía de Bargalló:

> El árbol se conoce por sus frutos. Todo juicio sobre la calidad humana, intelectual y docente del maestro Bargalló, sería redundante si se tratara de adjetivar lo sustantivo de una vida plena y cabal. Y el reconocimiento de todos los que somos deudores de su esfuerzo personal, habrá de prolongarse en las generaciones que sigan aprovechando estos frutos.[11]

---

[9] Modesto Bargalló, *Trabajos, artículos y apuntes (1940-1972) sobre química, enseñanza y metalurgia mexicana y de Hispanoamérica colonial* (México: Edición del autor, 1973).

[10] Héctor Mayagoitia, Fidel Villareal y Isabel Bolívar, «Modesto Bargalló: Su vida docente y su obra», en *Trabajos, artículos y apuntes (1940-1972) sobre química, enseñanza y metalurgia mexicana y de Hispanoamérica colonial*, ed. Modesto Bargalló (México: Edición del autor, 1973): IX-XII.

[11] Mayagoitia, Villareal y Bolívar, «Modesto Bargalló: su vida y su obra», XII.

Desde entonces, los diversos trabajos publicados sobre Bargalló han tratado de recuperar dichos frutos. Un año después de su fallecimiento, una nota biográfica sobre Bargalló aparecía en el Índice biográfico del exilio español en Méxic*o,* publicado como apéndice a la obra *El exilio español en México (1939-1982)* que editó Salvador Reyes Nevares.[12] La presencia de Bargalló en dicho índice muestra la notoriedad lograda por Bargalló en México, donde transcurrió prácticamente la mitad de su vida y donde desarrolló una prolífica y reconocida carrera profesional. En este apunte biográfico se presentaba a Bargalló como químico, educador e historiador de la ciencia, se destacaba su trabajo en España en el ámbito de la enseñanza de las ciencias y se afirmaba que, tras llegar a México en 1939, continuó su significativa actividad como historiador de la ciencia; lo que deja a la interpretación del lector la dedicación de Bargalló a la historia de la ciencia en sus años en España. Esta obra también incluía información biográfica en el capítulo dedicado a las contribuciones de los exiliados en las áreas de matemáticas, física y química.[13] En dicho capítulo se indicaba que Bargalló «se graduó de maestro elemental y superior, y de licenciado y doctor en ciencias» en España.[14]

Estas referencias a la formación de Bargalló perdurarán en trabajos más recientes sobre el exilio científico en México. Así, el *doctor Bargalló* será presentado como un «excelente químico» y un «consumado historiador de esta ciencia» en *Los maestros del exilio español en el Instituto Politécnico Nacional,* institución donde desarrolló la práctica totalidad de su quehacer profesional en México.[15] Sin embargo, en la biografía que él mismo incluyó en su trabajo recopilatorio de 1973, Bargalló no era presentado como doctor, sino que se mencionaba que «cursó los estudios de Licenciado en Ciencias Naturales en la Universidad Central de Madrid», donde «hizo los estudios de su Doctorado».[16] Del mismo modo, será frecuente encontrar referencias a Bargalló como químico en otras

[12] Salvador Reyes Nevares, *El exilio español en México, 1939-1982* (México: Fondo de Cultura Económica, 1982).

[13] José Cueli, «Matemáticas, físicas y química», en *El exilio español en México, 1939-1982,* ed. Salvador Reyes Nevares (México: Fondo de Cultura Económica, 1982), 531-543.

[14] Cueli, «Matemáticas, físicas y química», 541.

[15] Silvia Mónica García Bernal, *Los maestros del exilio español en el Instituto Politécnico Nacional* (Ciudad de México: Ediciones IPN, 2014), 140.

[16] Bargalló, *Trabajos, artículos y apuntes (1940-1972),* IX.

publicaciones sobre el exilio científico republicano. Así aparecerá mencionado, por ejemplo, en *Ciencia española en el exilio (1939-1988)*, obra publicada por el también exiliado Francisco Giral.[17] En otros trabajos, Bargalló también será presentado como un químico español que se transformó en mexicano.[18] Como se mostrará, su papel como químico y la ambigüedad sobre su doctorado pueden ser entendidas como consecuencia de la traslación de su *ergon* en México a su *bios* en España.

Con independencia de su formación universitaria, Bargalló apenas es mencionado en las narrativas históricas sobre la química del siglo XX en España, pese a contar con sobrados méritos para ello. En esta línea, cabe destacar que se trata del primer español que obtuvo el premio Dexter que otorgaba la *History of Chemistry Division* de la *American Chemical Society*, una de las principales sociedades científicas internacionales. Bargalló obtuvo dicho reconocimiento en 1977 por sus múltiples contribuciones a la historia de la química, la minería y la metalurgia. Fruto de ello es posible encontrar un breve apunte biográfico sobre Bargalló en un artículo que Aaron J. Ihde publicó en el *Bulletin for the History of Chemistry* de dicha sociedad.[19] Más recientemente se ha aludido a Bargalló en un artículo sobre la historia de la enseñanza de la química en España publicado en *Anales de Química*, la revista de la Real Sociedad Española de Química;[20] o en el reciente libro de Agustí Nieto-Galan sobre la química en el franquismo.[21]

No obstante, uno de los ámbitos en el que se ha realizado un mayor esfuerzo por recuperar en detalle la obra bargalliana lo encontramos en la historia de la educación. Bargalló realizó prácticamente la totalidad

---

[17] Francisco Giral, *Ciencia española en el exilio (1939-1989). El exilio de los científicos españoles* (Barcelona: Antrophos, 1994).

[18] Andoni Garritz y Ricardo Valdez, «Modesto Bargalló Ardévol. Un químico español que se transformó en mexicano», *Educación Química* 19, 1 (2008): 1-8. También se incluye información biográfica sobre Bargalló en: Andoni Garriz *et al.,* «Exiled Chemists of the Spanish Civil War's Footprint in Mexico», *History Research* 3, 1(2013): 16-25.

[19] Aaron J. Ihde, «The history of the Dexter Award. Part IV: The Third Decade», *Bulletin for the History of Chemistry*, 4(1989): 23-26.

[20] Manuela Martín Sánchez, Gabriel Pinto Cañón y María Teresa Martín Sánchez, «Una aproximación a la historia de la enseñanza de la química universitaria en España», *Anales de Química* 113, 2(2017): 100-112.

[21] Agustí Nieto-Galan, *The Politics of Chemistry. Science and Power in Twentieth-Century Spain* (Cambridge: Cambridge University Press, 2019).

de su quehacer docente en la Escuela Normal de Maestros de Guadalajara, antecesora de la actual Facultad de Educación de la Universidad de Alcalá de Henares. En dicha institución, varios historiadores de la educación llevaron a cabo una labor pionera en el estudio detallado del quehacer profesional de Bargalló como docente normalista en España hasta la Guerra Civil. Esta labor dio lugar a la obra *Guadalajara en la historia del magisterio español. 1839/1939. Cien años de formación del profesorado*, publicada tan solo cinco años después de la muerte de Bargalló por María del Mar del Pozo, Manuel Segura y Alejandro Diez y dedicada, *in memoriam*, al propio Bargalló.[22] No sorprende pues que de entre el elenco de profesores cuyas biografías son recuperadas en esta obra, la de Bargalló fuese la más extensa y detallada.

Con anterioridad a esta publicación de 1986, los autores mencionados presentaron un trabajo sobre Bargalló en el III Congreso de la Sociedad Española de Historia de las Ciencias celebrado en San Sebastián en 1984.[23] Los autores destacaron el papel de instituciones como la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio y el Museo Pedagógico Nacional, o docentes como Luis de Zulueta, Edmundo Lozano y Manuel Bartolomé Cossío en su formación. También se apuntaba el interés de Bargalló en la obra de Santiago Ramón y Cajal o la importancia concedida por Bargalló a la historia de la ciencia.[24] La mirada biográfica ofrecida en estas líneas y otras investigaciones recientes sobre el proyecto pedagógico bargalliano han permitido corroborar y ampliar dichas conclusiones.

La obra de Modesto Bargalló también fue objeto de una de las ponencias del I Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias y de las Matemáticas organizado por el equipo editorial de la revista *Enseñanza de las Ciencias* y celebrado en Barcelona en 1985, también a cargo de Pozo Andrés, Segura y Diez. El tema de su comunicación

[22] María del Mar del Pozo Andrés, Manuel Segura Redondo y Alejandro Díez Torre, *Guadalajara en la historia del magisterio español (1839-1939), cien años de formación del profesorado* (Guadalajara: Publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares, 1986).

[23] Manuel Segura Redondo, Alejandro Díez Torre y María del Mar del Pozo Andrés, «Aportaciones a la didáctica de las ciencias naturales de Modesto Bargalló durante su etapa de docencia en la Escuela Normal de Guadalajara (1914-1936)», en *Actas del III Congreso de la Sociedad Española de Historia de las Ciencias* (San Sebastián: Sociedad Española de Historia de las Ciencias y de las Técnicas, 1984): 215-242.

[24] Segura Redondo, Díez Torre y Pozo Andrés, «Aportaciones a la didáctica de las ciencias», 225.

fue en esta ocasión la obra didáctica de Bargalló durante la Segunda República.[25] Como revela la publicación derivada de dicha ponencia, los autores asumieron la maduración metodológica y la especialización científica de Bargalló como las bases de sus propuestas renovadoras, destacando su «visión moderna y anticipada de la ciencia como un sistema que no se da, sino que se reconstruye».[26] Se trata de una cuestión en clara imbricación con la defensa de la historia de la ciencia como aspecto central para la didáctica de las ciencias, tal y como defendió Bargalló. Todos estos trabajos contribuyeron a proporcionar una amplia pléyade de información biográfica y rasgos definitorios del proyecto pedagógico bargalliano. Investigaciones recientes han ahondado en estas cuestiones. Asimismo, como se mostrará, la actitud de Bargalló ante ciertos cambios derivados de la implantación del plan de 1931 muestran las dificultades de la conciliación entre quehacer docente y actividad editorial.

Pese a las múltiples contribuciones de Bargalló a la didáctica de las ciencias, la forja de discursos genealógicos de esta como didáctica específica ha dejado fuera a personajes como Bargalló y otros educadores anteriores a su consolidación disciplinar. Este fue precisamente el punto de partida de la obra *Renovación Pedagógica y Enseñanza de las Ciencias*, publicada por José Mariano Bernal Martínez en 2001.[27] En la misma se abordaban las propuestas y experiencias didácticas renovadoras emprendidas por diferentes educadores en España entre 1882 y 1936. El autor pretendía así reivindicar la importancia de la aproximación histórica a la hora de abordar problemas actuales de la didáctica de las ciencias experimentales, donde la labor de docentes como Bargalló habría sido desatendida, cuando no olvidada. Bernal Martínez incluyó entre estos educadores a Modesto Bargalló, al que presentaba como «un nuevo modelo de profesor de ciencias» para las escuelas normales, que fue «capaz de elevar el nivel científico del magisterio español».[28] Al igual que

[25] María del Mar del Pozo Andrés, Alejandro Díez Torre y Manuel Segura Redondo, «El modelo de enseñanza metodológica de las ciencias en Modesto Bargalló en el ámbito del plan profesional del Magisterio (1931-1936)», *Enseñanza de las Ciencias* 3, no. Extra. 1 (1985): 24.

[26] Pozo Andrés, Díez Torre y Segura Redondo, «El modelo de enseñanza metodológica», 24.

[27] José Mariano Bernal Martínez, *Renovación pedagógica y enseñanza de las ciencias. Medio siglo de propuestas pedagógicas y experiencias escolares (1882-1936)* (Madrid: Biblioteca Nueva, 2001).

[28] Bernal Martínez, *Renovación pedagógica y enseñanza de las ciencias*, 146.

en trabajos anteriores, Bernal Martínez destacó la importancia de la historia de la ciencia en la obra pedagógica de Modesto Bargalló.

Recuperar el nombre y la labor de Bargalló en la didáctica de las ciencias fue un objetivo compartido con los organizadores del simposio *Innovación en la Enseñanza de las Ciencias hasta 1936* celebrado en la Universidad de Alcalá de Henares en 2007 con motivo del Año de la Ciencia, el cual acogió la *Exposición-Homenaje al profesor Modesto Bargalló*. En el catálogo de la misma aparece información biográfica de interés, entre ella el testimonio de uno de sus alumnos en la Escuela Normal de Maestros de Guadalajara, Avelino Antón. La información recogida por el coordinador, José María Sánchez, y los comisarios de la exposición, Alberto Gomis y Manuel Segura, fue ampliada en el artículo que los mismos publicaron en 2011 en la revista de la Sociedad Española de Historia de las Ciencias y las Técnicas, *Llull*.[29] Dicho trabajo recuperaba buena parte de la información biográfica entonces disponible sobre Bargalló, con una lista de algunos de sus trabajos en España y México y una descripción sintética de sus principales líneas de actuación e ideas pedagógicas. También se puede enmarcar en esta línea el trabajo presentado por Daniel Carral en el *XVIII Coloquio de Historia de la Educación* organizado por la Sociedad Española de Historia de la Educación y celebrado en Vic en 2015, quien abordó las propuestas de Bargalló para el estudio de la naturaleza.[30]

En los últimos años han sido objeto de recuperación y estudio las contribuciones de Bargalló al conocimiento de la geología de la Alcarria y su labor pionera en el descubrimiento de varios yacimientos paleontológicos en la provincia de Guadalajara.[31] En esta línea, cabe mencionar

---

[29] Manuel Segura, Alberto Gomis y José María Sánchez Jiménez, «Modesto Bargalló Ardévol (1894-1981), maestro de maestros e historiador de la ciencia», *Llull* 34 (2011), 74: 419-442.

[30] Diego Carral, «Modesto Bargalló: El arte de educar en la naturaleza», en *Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación*, 2 (2015): 481-486.

[31] Me refiero principalmente a: Julia Audije Gil, Fernando Barroso Barcenilla y Manuel Segura Redondo, «Recuperación de la Colección Histórica Bargalló de la Universidad de Alcalá», *Geo-Temas* 16, 2 (2016): 235-238; Julia Audije Gil, Fernando Barroso Barcenilla y Manuel Segura Redondo, «The Bargalló Teaching Methodology Research and Geological Heritage», *Geoheritage* 10, 3 (2018): 343-352; Manuel Segura y Alberto Gomis, «Las comunicaciones paleontológicas de Modesto Bargalló presentadas en la Real Sociedad Española de Historia Natural», *Boletín de la Real Sociedad Española de Historia Natural*, 106 (2012): 85-98; Jaime Truyols y Manuel Segura, Contribuciones de Modesto Bargalló al conocimiento de la geología de la Alcarria, *Geogaceta*, 20 (1996): 1429-1432.

la labor de recuperación y catalogación de las colecciones de rocas, minerales y fósiles creada por Bargalló en la Escuela Normal de Maestros de Guadalajara. Estos materiales fueron el eje central de la exposición *Historia de la Colección Bargalló de rocas y fósiles* comisionada por Julia Audije-Gil y Manuel Segura, la cual fue acogida por la Universidad de Alcalá de Henares en 2017 con motivo del 175 aniversario de la Facultad de Educación.[32]

A los trabajos presentados anteriormente, cabe añadir las referencias a Bargalló en otros ámbitos, como el de la historia de la prensa pedagógica, dado su papel en la dirección de la *Revista de Escuelas Normales*. Esta visibilidad en el ámbito normalista lograda por su faceta como editor hace posible encontrar referencias a Bargalló en estudios históricos sobre otras cuestiones, como la sociogénesis de la didáctica de las ciencias sociales.[33] Sin embargo, otro de sus proyectos editoriales, el boletín *Faraday*, si bien ha sido señalado como «la primera revista española dedicada a la didáctica e historia de la ciencia»[34] no ha sido recuperado y analizado hasta fechas recientes.[35]

En el ámbito político, es posible encontrar una entrada dedicada a Modesto Bargalló en el diccionario biográfico del socialismo español de la Fundación Pablo Iglesias.[36] Años después, ya en el exilio en México, confesará que aunque en España simpatizó con el Partido Socialista, no llegó a afiliarse.[37] Finalmente, cabe destacar la memoria alcarreña como

---

[32] Julia Aduije Gil, Alberto Gomis y Manuel Segura, *Una mirada a la colección Bargalló* (Guadalajara: Universidad de Alcalá de Henares, 2017).

[33] Juan Mainer Baqué, *La forja de un campo profesional. Pedagogía y didáctica de las ciencias sociales en España (1900-1970) (*Madrid: CSIC, 2009).

[34] Antonio Checa Godoy, *Historia de la prensa pedagógica en España* (Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 2002), 243.

[35] Luis Moreno Martínez, «Ciencia en las aulas: Prácticas pedagógicas, cultura material e historia de la ciencia en la obra de Modesto Bargalló en España (1894-1939)» (Tesis doctoral, Universitat de València, 2020).

[36] Diccionario Biográfico del Socialismo Español, «Modesto Bargalló Ardévol», Fundación Pablo Iglesias. http://www.fpabloiglesias.es/archivo-y-biblioteca/diccionario-biografico/biografias/2257_bargallo-ardevol-modesto (consultado el 8-5-2020).

[37] En la entrevista que Modesto Bargalló Ardévol concedió el 23 de julio de 1979 en su domicilio en Coyoacán (Ciudad de México) a la historiadora Matilde Mantecón, afirmó que consideraba al Partido Socialista como «el que poseía gente de más valor» y «de una limpieza casi extrema». No obstante, apuntó que nunca se afilió al partido, ni a ningún otro. Asimismo, confesó que la primera vez que pudo votar en España lo hizo al Partido Socialista. Véase: Matilde Mantecón, «Entrevista a Modesto

otro ámbito en el que será posible encontrar relatos biográficos sobre Bargalló, como su entrada en *Enwada*,[38] proyecto de difusión cultural impulsado por el Ayuntamiento de Guadalajara. En este sentido también apunta el reciente homenaje celebrado a la familia Bargalló en el instituto histórico Domínguez Ortíz de Azuqueca de Henares (Guadalajara) en 2019 en el que participó su nieta Sara Cortés Bargalló.[39]

Si se analizan los trabajos anteriores desde el prisma de los estudios sobre confección de biografías científicas,[40] es posible colegir que la finalidad de los estudios biográficos sobre Bargalló han oscilado entre el panegírico, la conmemoración institucional y la contextualización de su trayectoria en el contexto científico y pedagógico en el que se desarrolló. Asimismo, se trata en su mayoría de biografías centradas en su obra pedagógica y científica, lo que permitió identificar otras facetas poco exploradas como sus años como discente y su quehacer como autor, editor y traductor. Se trata de facetas que permiten comprender desde una perspectiva holística su quehacer profesional como docente, a la par que añaden capítulos poco conocidos de su biografía como la relevancia de sus orígenes sociales, sus vínculos con el sector editorial, sus proyectos fallidos, las estrategias que adoptó para promover sus textos o las obras que finalmente nunca vieron la luz. Todas estas cuestiones serán abordadas en la biografía ofrecida en el presente trabajo.

Finalmente, cabe destacar la profunda imbricación entre la biografía de Bargalló en España y en México. Si bien la segunda será objeto de estudio en futuros trabajos, la primera aquí ofrecida se revela fundamental a fin de explorar continuidades y rupturas, evitando concebir al *Bargalló mexicano* como una mera traslación de su *ergon* en España a un

---

Bargalló», 23 de julio de 1979, p. 20, Fondo PHO/10/38, Archivo de la Palabra, Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH-México). El audio completo de la entrevista se puede escuchar en: https://mediateca.inah.gob.mx/repositorio/islandora/object/entrevista:832 (consultado el 14-7-2020).

[38] Enwada-Enciclopedia de Guadalajara, «Modesto Bargalló Ardévol», Enwada-Enciclopedia de Guadalajara. http://enwada.es/wiki/Modesto_Bargall%C3%B3_Ardevol (consultado el 8-5-2020).

[39] Guadaqué, «El IES Domínguez Ortiz de Azuqueca reconoce la labor docente de la familia de Modesto Bargalló», Guadaqué. https://www.guadaque.com/provincia-guadaque/el-ies-dominguez-ortiz-de-azuqueca-reconoce-la-labor-docente-de-la-familia-de-modesto-bargallo (consultado el 8-5-2020).

[40] Véase, por ejemplo: Thomas Söderqvist, *The Historiography of Contemporary Science, Technology and Medicine. Writing recent science* (Nueva York: Routledge, 2006); Mary Jo Nye, «Scientific biography: History of Science by Another Means?», *Isis* 97, 2 (2006): 322-329.

nuevo contexto. Sin embargo, tal y como se puede colegir de las líneas anteriores, la biografía de Bargalló en España también se ha visto afectada por el *bios* y el *ergon* del contexto mexicano. En primer lugar, porque los estudios biográficos sobre Bargalló han dirigido su mirada a sus años en España desde el conocimiento de su ulterior trayectoria en México, lo que ha dado lugar a que ciertas cuestiones propias de sus años en España no hayan sido todavía objeto de estudio. En segundo lugar, porque el presente relato biográfico ha incorporado información biográfica inédita procedente de algunas fuentes primarias y de archivo en las que Bargalló narra desde México algunos aspectos de sus años en España. Dichas fuentes han sido analizadas desde la cautela que se impone al considerar el papel creativo y selectivo de la memoria, tanto más en una experiencia tan traumática como fue el exilio forzado por la Guerra Civil, que le obligó a abandonar «la tierra donde dormían el sueño eterno sus amados padres» y que nunca volvió a pisar.[41]

UNA MIRADA ANALÍTICA A LA BIOGRAFÍA DE MODESTO BARGALLÓ EN ESPAÑA (1894-1939)

Orígenes sociales y primeros estudios (1894-1912)

Primeros años (1894-1904)

Modesto Bargalló Ardévol nació el 4 de enero de 1894 en Sabadell en el seno de una familia de dilatada tradición docente.[42] La familia Bargalló Ardévol contaba entonces con tres miembros: Miguel Bargalló Sentís, natural de Duesaigües (Tarragona), Concepción Ardévol Mora, natural de Lloá (Tarragona) y el primogénito del matrimonio, Miguel Bargalló Ardévol, quien había nacido el 24 de agosto de 1892 en San Sadurní d´Anoia (Barcelona). Los orígenes sociales de Modesto Bargalló se revelan de este modo como un factor que contribuyó a que se familiarizase con el ejercicio de la docencia desde una edad temprana. Su

[41] Bargalló, *Trabajos, artículos y apuntes (1940-1972),* 533.

[42] En una entrevista publicada en 2014, Luisa Bargalló Porrera, hija de Modesto Bargalló, afirmaba que su padre (Modesto Bargalló Ardévol), su abuelo (Miguel Bargalló Sentís) y su bisabuelo (Miguel Bargalló Pellicer) fueron maestros. Dicha afirmación se recoge a partir del minuto 7.00 de la entrevista: YouTube, «Maestra María Luisa Bargalló», https://www.youtube.com/watch?v=zIrklcbHlcg (consultado el 10-5-2020).

madre, Conchita (como solía referirse a ella en algunas de las dedicatorias de sus libros), fue maestra en escuelas de diferentes localidades catalanas como Las Cabañas y Rojals. Su labor se inscribió en un contexto en el que había aumentado la presencia de maestras en la enseñanza primaria, siendo una de las escasas oportunidades de movilidad laboral para las mujeres.[43]

Más información biográfica se conoce sobre el padre de los hermanos Bargalló Ardévol. Miguel Bargalló Sentís obtuvo plaza como maestro nacional en San Sadurní d´Anoia en 1892, donde nació el mayor de los hermanos. En 1893 fue destinado a Sabadell, donde un año más tarde nació el segundo de los hermanos y protagonista de este trabajo. En 1910, Conchita Ardévol Mora y Miguel Bargalló Sentís se establecieron en Reus. En este municipio catalán forjaron una relevante notoriedad, materializada en el hecho de que se les presentase como «reusencs d'estima i voluntat» en el *Diccionari Biogràfic de Reusencs*. En 1912 el padre de los hermanos Bargalló fue nombrado vocal de la Junta Local de Instrucción Pública y organizó la *Caixa Escolar d'Estalvis* con el objetivo de fomentar el ahorro entre los jóvenes. En esta época también creó una escuela de primera enseñanza que se localizó en el domicilio sito en el número 35 del rabal reusense de Santa Anna. En el mismo falleció Conchita Ardévol en 1926.[44] Miguel Bargalló fallecerá dos años después, el 8 de noviembre de 1928.[45]

Además del ejercicio de la enseñanza primaria, Miguel Bargalló Sentís ocupó otros cargos destacados en el ámbito pedagógico de la época. Fue presidente de la Federación de Maestros de Cataluña y director de *El Magisterio Tarraconense*. Bargalló Sentís fue también profesor en la Escuela Normal de Maestros de Tarragona, una de las primeras escuelas normales creadas en España. Cuando las enseñanzas de magisterio fueron asimiladas por el Instituto de Tarragona, fue profesor de Derecho y Legislación Escolar en este centro.[46] Su quehacer como maestro,

---

[43] Teresa González Pérez, «Aprender a enseñar en el siglo XIX: La formación inicial de las maestras», *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 14, 4 (2010): 133-143.

[44] «Bargalló Sentís, Miquel», en *Diccionari Biogràfic de Reusencs*, ed. Josep Olesti Trilles (Reus: Ajuntament de Reus, 1991): 95.

[45] Modesto Bargalló Ardévol, «Necrológicas», *Faraday* 8 (1928): 10.

[46] Juana Noguera Arrom, *La Escuela Normal de Tarragona, 1843-1931. Cien años de vida de una escuela normal* (Barcelona: Publicaciones de la Universidad de Barcelona, 1984), 115.

director editorial y docente normalista le revela como un claro testigo directo de la pedagogía de la época. No en vano, ha sido señalado como «uno de esos maestros inquietos, conocedores de las innovaciones educativas propias de su tiempo, que asistían a las asambleas y cursos de perfeccionamiento y que intentaban aplicar en sus escuelas los cambios metodológicos».[47] En esta línea permitía apuntar las referencias de Modesto Bargalló a sus progenitores en algunas de sus obras, quien afirmará que aprendió «desde niño a amar a las plantas, los bichos y las piedras», en clara sintonía con un aprendizaje práctico y observacional de la naturaleza propio de diversas corrientes de la escuela nueva.[48] Bargalló también se referirá a sus progenitores como «sus primeros maestros».[49] Si bien estas palabras pudieran parecer fruto del afecto y consideración de un hijo hacia sus padres, el magisterio al que se refería Bargalló fue literal, ya que sus progenitores fueron a su vez responsables de su formación durante sus primeros años:

Recibí la enseñanza de mis padres. De las primeras letras, las primeras nociones, los elementos, y en general, cultura general. Y asistí muy poco a la escuela. Además, no era quizá muy buen asistente, junto con mi hermano, hacíamos muchos novillos. Y el maestro […] que estaba un poquito, yo no digo regañado, pero un poco… en cierto modo un poco enemistado con mi papá, pues no se atrevía a decir que no íbamos a la escuela porque podía creer, ¿verdad?, que es que mi papá quien no nos mandaba ya allá. No, no éramos muy buenos estudiantes…[50]

Todo ello permite señalar la importancia de los orígenes sociales y la tradición docente de su familia como factores que contribuyeron a que se familiarizase con la docencia y tuviese contacto como discente con la renovación pedagógica antes de iniciar su formación como docente. Al mismo tiempo, la vinculación con Reus, donde sus padres lograron una destacada visibilidad, resultará especialmente relevante para su quehacer editorial, como se mostrará.

---

[47] Noguera Arrom, *La Escuela Normal de Tarragona*, 150.

[48] Dedicatoria incluida en: Modesto Bargalló, *La vida de las plantas* (Reus: Ediciones Sardá, 1920).

[49] Dedicatoria incluida en: Bargalló, *Trabajos, artículos y apuntes (1940-1972)*.

[50] Mantecón, «Entrevista a Modesto Bargalló», 2.

Bachiller y maestro (1904-1911)

Tras sus estudios primarios, Bargalló estudió el bachillerato en el Instituto General y Técnico de Tarragona entre 1904 y 1910. Durante estos años, el currículo de bachillerato estuvo regido por el conocido como plan Bugallal, en referencia al ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes Gabino Bugallal Araújo. Así, en su paso por el instituto tarraconense, Bargalló cursó materias tanto humanísticas como científicas y artísticas, como se puede observar en la tabla 1. Durante los seis cursos que Bargalló estudió en este centro fueron directores Juan Ramonacho Clerch (hasta 1905), Domingo Sáenz Barnés (entre 1905 y 1907) y Ángel Soler Galtés (desde 1907).[51] El propio Bargalló mencionará a Ramonacho como uno de sus *queridos maestros* en la dedicatoria de su trabajo recopilatorio publicado en México en 1973, donde también incluyó a otro docente de este centro, Martín Navarro Flores, profesor de Psicología, Lógica y Ética.[52]

Ya en el exilio, Bargalló recodará el instituto como «un buen centro» que «tenía buenos maestros que cumplían muy bien», como Juan Ramonacho, «un magnífico profesor de Matemáticas».[53] Ramonacho, quien fue compañero de claustro del padre de Modesto Bargalló cuando ejerció en el Instituto de Tarragona, llevó a cabo una intensa actividad realizando medidas meteorológicas en el patio del instituto cuando el joven Bargalló estudiaba el bachillerato.[54] Se trata de una práctica que el propio Bargalló llevará a cabo en sus años como docente en la Escuela

---

[51] José María Recasens y José Sánchez Real. *El Instituto de Enseñanza Media «Antonio Martí y Franqués» de Tarragona (1845-1965). Contribución al conocimiento de la historia de sus primeros 120 años* (Tarragona: Ayuntamiento de Tarragona, 1969).

[52] Dedicatoria incluida en: Bargalló, *Trabajos, artículos y apuntes (1940-1972)*.

[53] Mantecón, «Entrevista a Modesto Bargalló», 3.

[54] Una labor de más de una década de anotaciones diarias que se materializó en el reconocimiento de la estación meteorológica del Instituto General y Técnico de Guadalajara como oficial por el Instituto Geográfico y Estadístico en 1912: Recasens Comas y Sánchez Real, *El Instituto de Enseñanza Media «Antonio Martín y Franqués»*, 86. Cabe destacar que la instalación de estaciones meteorológicas en los institutos de segunda enseñanza constituyó una empresa de marcado carácter político que buscaba promover la extensión del sistema métrico decimal y el uso de instrumentos estandarizados, lo que resultó clave en la vertebración administrativa y técnica del Estado; a la par que los diferentes agentes implicados (profesorado y alumnado) adquirían formación científico-técnica y el centro escolar forjaba una notable proyección social. Sobre esta cuestión, véase: Guijarro Mora, Víctor, *Artefactos y acción educativa. La cultura del objeto científico en la enseñanza secundaria en España (1845-1930)* (Madrid: Dykinson, 2018), 133-134.

Normal de Maestros de Guadalajara, en cuyo patio interior instaló una modesta estación meteorológica.[55]

Tabla 1. Plan de estudios de bachillerato cursado por Modesto Bargalló

Curso	Asignaturas
Primero (1904-1905)	Lengua Castellana, Geografía General y de Europa, Nociones y ejercicios de Aritmética y Geometría, Religión, Caligrafía
Segundo (1905-1906)	Lengua Latina, Geografía Especial de España, Aritmética, Religión, Gimnasia
Tercero (1906-1907)	Lengua Latina, Lengua Francesa, Historia de España, Geometría, Religión, Gimnasia
Cuarto (1907-1908)	Preceptiva Literaria y Composición, Lengua Francesa, Historia Universal, Álgebra y Trigonometría, Dibujo
Quinto (1908-1909)	Psicología y Lógica, Elementos de Historia General de la Literatura, Física, Fisiología e Higiene, Dibujo
Sexto (1909-1910)	Ética y Rudimentos de Derecho, Historia Natural, Agricultura y Técnica Agrícola e Industrial, Química General

Fuente: Gaceta de Madrid, 259 (16 de septiembre de 1903): 2391-2392.

En su paso por el instituto tarraconense, Bargalló asistió a las clases de Psicología y Lógica de Martín Navarro. Años después, cuando Bargalló publique su primer manual de química en 1919, mencionará las *Nociones de Psicología* del que fue su profesor como una obra de interés para conocer «el valor de las leyes, teorías y de la ciencia».[56] Muchos años después, contando ya con una dilatada tradición docente, Bargalló citará el *Compendio de Lógica* de Navarro como obra de referencia en su *Metodología de las Ciencias Naturales y de la Agricultura*.[57]

Durante sus años en el instituto, Bargalló demostró poseer una especial destreza y habilidad para el dibujo, tal y como atestiguan las calificaciones de Matrícula de Honor obtenidas en las materias de Dibujo I y

[55] Pozo Andrés, Segura Redondo y Díez Torre, *Guadalajara en la historia del magisterio español (1839-1939),* 256-257.

[56] Modesto Bargalló y Marcelino Martín, *Manual de Química* (Reus: Ediciones Sardá, 1919), 379.

[57] Modesto Bargalló, *Metodología de las Ciencias Naturales y de la Agricultura* (Reus: Ediciones Sardá, 1932), 36.

Dibujo II.[58] Se trata de una destreza que él mismo pondrá en valor en sus años como docente y que tendrá especial relevancia en su quehacer editorial en España y México. Especial mención merece el hecho de que el célebre químico norteamericano Linus Pauling, galardonado con el Premio Nobel de Química en 1954, destacase de una de las obras de Bargalló su «especial buen uso del dibujo», lo que convertía su obra en «una excelente introducción a la química general».[59]

Todo ello apunta a sus estudios de bachillerato como años de contacto con diversos conocimientos culturales generales y ciertas prácticas pedagógicas, destrezas, autores y obras que le serán de interés en su ulterior labor docente y editorial. El 22 de septiembre de 1910, Bargalló finalizó los estudios de bachillerato con la calificación final de sobresaliente.[60] Un año después obtendrá el título de maestro (elemental y superior) por la Escuela Normal de Maestros de Huesca.[61] Se trataba de una situación frecuente en la época, pues los bachilleres podían obtener el título de magisterio cursando únicamente las materias de Pedagogía y Religión y Moral, a la par que debían realizar prácticas pedagógicas.[62] Si bien esta formación pedagógica puede considerarse insuficiente, fue ampliamente compensada durante sus años en Madrid.

Formación normalista y universitaria (1912-1931)

La formación de un profesor normalista de ciencias

No se conoce con exactitud el momento en que Bargalló se trasladó a Madrid, lo cual debió de ocurrir tras obtener el título de magisterio en 1911 y antes del inicio de su formación normalista en 1912. Algunos

[58] Estas materias le fueron convalidadas en su acceso a los estudios de licenciatura en 1913. Las calificaciones aparecen así recogidas en: «Expediente de Modesto Bargalló Ardévol (1913-1931)», Universidades 5301/11, Archivo Histórico Nacional (AHN).

[59] Traducción del original en inglés: «Carta de Linus Pauling a Modesto Bargalló», 15 de diciembre de 1958, Archivo de la Oregon State University. La carta original se puede consultar en este enlace: http://scarc.library.oregonstate.edu/coll/pauling/calendar/1958/12/15-xl.html (consultado el 15-7-2020).

[60] «Expediente de Modesto Bargalló Ardévol (1913-1931)», Universidades 5301/11, Archivo Histórico Nacional (AHN).

[61] Mayagoitia, Villareal y Bolívar, «Modesto Bargalló: su vida y su obra», IX.

[62] Segura, Díez Torre y Pozo Andrés, «Aportaciones a la didáctica de las ciencias naturales de Modesto Bargalló», 215.

recuerdos de Bargalló en sus años en México, hasta ahora inéditos, han permitido conocer algo más de este periodo. Así, a sus 85 años Bargalló recordará que en Madrid fue «una persona privilegiada» y que antes de ingresar en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio en 1912, tuvo «primero un año de preparación» en el que fue «auxiliar del colegio de sordomudos». Allí vivió un periodo de «libertad ordenada», contando con comida y «toda clase de servicios» por parte de las «muchachas sordomudas» que «cuidaban muy bien la ropa y todo».[63]

Contando con 18 años en septiembre de 1912, Bargalló cumplía los requisitos establecidos por el plan de 1911 para ingresar en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio: tener una edad comprendida entre 18 y 36 años; y haber aprobado la reválida del grado de maestro superior de primera enseñanza. Sin embargo, todavía debía realizar las pruebas de ingreso a la institución madrileña donde se formaría como profesor normalista de ciencias, junto a otros profesores normalistas de las secciones de letras y labores y a futuros inspectores. Las pruebas de ingreso se realizaron entre el 11 y el 25 de septiembre de 1912 y consistieron en tres ejercicios. En primer lugar, una prueba de lectura y traducción de un texto del francés al castellano, sin poder hacer uso de diccionario. En segundo lugar, la redacción de un texto sobre una cuestión pedagógica, en el que se valoraba tanto el contenido, como la claridad y el estilo. Finalmente, el tercer ejercicio para la sección de ciencias consistía en una prueba oral sobre una cuestión científica y un ejercicio práctico sobre matemáticas, dibujo o ciencias fisiconaturales.[64] Superadas las pruebas de ingreso, Bargalló se matriculó entre el 26 y el 30 de septiembre para comenzar las clases el 1 de octubre.

Bargalló recordará esta institución como «una escuela realmente magnífica, con los mejores profesores casi que entonces había en España», reconociendo que muchos estudiantes universitarios «tenían un poco de envidia burlona» de quienes estudiaban en «el flamante edificio de la calle de Montalbán».[65] Bargalló se formó como docente normalista de ciencias en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio entre

[63] Mantecón, «Entrevista a Modesto Bargalló», 9.

[64] *Gaceta de Madrid* 258, 15 de septiembre de 1911: 715-716.

[65] Mantecón, «Entrevista a Modesto Bargalló», 7.

1912 y 1915, donde cursó las materias que se recogen en la tabla 2. Durante estos tres cursos de formación, la escuela se vio afectada por tres planes de estudio diferentes.[66] El plan de 1911 introdujo un aspecto curricular especialmente destacable, que no fue mantenido por el plan de 1914. Así, con la entrada en vigor del plan de 1911 las materias científicas cambiaron de denominación pasando de denominarse Física, Química, Historia Natural o Matemáticas a las correspondientes Metodologías. Se trata de una clara apuesta por fomentar la formación del futuro docente normalista no únicamente en cuestiones científicas, sino también en las estrategias didácticas para su enseñanza.

No obstante, pese a los cambios nominativos, las clases de la sección de ciencias podrían haber tenido un enfoque más culturalista que metodológico. En este sentido apunta que la mayoría de docentes de la sección de ciencias fuesen científicos de reputado prestigio (sobre todo en el caso de los docentes de historia natural) o con cierta trayectoria en el ámbito de sus respectivas disciplinas científicas, pero sin destacadas publicaciones o contribuciones de índole pedagógico.[67] No obstante, Bargalló pudo asistir a las clases de historia natural de Emilio Ribera Gómez, doctor en ciencias con una trayectoria de más de treinta años como profesor de instituto y numerosas estancias en el extranjero.[68] También asistió a las clases de física de Vicente Vera López, doctor en ciencias y auxiliar de instituto, y de química de Pablo Martínez Strong, doctor en ciencias y maestro superior, quien proporcionó a Bargalló algunos materiales que le fueron útiles durante su posterior labor educativa.[69]

---

[66] Antonio Molero y María del Mar del Pozo Andrés, *Un precedente histórico en la formación universitaria del profesorado español. La Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (1909-1936)* (Madrid: Universidad de Alcalá de Henares, 1989).

[67] Sobre esta cuestión, véase: Bernal Martínez, *Renovación pedagógica y enseñanza de las ciencias*, 104-107.

[68] Santiago Aragón Albillos, «Los premios Ribera: el mecenazgo privado en los tiempos de la institucionalización de la actividad científica en España», en *Aulas modernas. Nuevas perspectivas sobre las reformas de la enseñanza secundaria en la época de la JAE*, ed. Leoncio López-Ocón (Madrid, Dykinson-Universidad Carlos III, 2014), 47-75.

[69] A principios de 1920, Bargalló construirá con dos de sus estudiantes de la Escuela Normal de Maestros de Guadalajara un modelo de dinamo inspirado en el modelo que les proporcionó Pablo Martínez Strong. Dicho proceso de construcción fue explicado y publicado por los estudiantes en: Federico Moreno y Fernando Suay, «Prácticas de física: Construcción de un pequeño motor eléctrico, tipo dinamo», *Revista de Escuelas Normales*, 24 (1925): 137-139.

Tabla 2. Materias cursadas por Modesto Bargalló en sus años de formación en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio

Curso y plan	Materias comunes	Materias de la Sección de Ciencias
Primero 1912-1913 (plan 1911)	Pedagogía fundamental Organización, Legislación y Administración Escolar Psicología, Lógica y Ética aplicada a la Pedagogía Fisiología e Higiene Inglés o Alemán Trabajos Manuales Religión y Moral (no obligatoria) Música Dibujo Educación Física	Metodología de las Ciencias Matemáticas Metodología de las Ciencias Físicas Metodología de la Historia Natural
Segundo 1913-1914 (plan 1913)	Historia de la Pedagogía Pedagogía para Anormales Derecho Usual y Economía social Inglés o Alemán Trabajos Manuales	Metodología de las Ciencias Matemáticas Metodología de las Ciencias Químicas Metodología de la Historia Natural
Tercero 1914-1915 (plan 1914, disposición transitoria)	Higiene escolar Técnica de Inspección Realización de prácticas pedagógicas dirigidas por los profesores y profesoras de pedagogía fundamental y de anormales. Dichas pruebas debían desarrollarse en la EESM, las escuelas públicas y normales de Madrid con las que existiese acuerdo. Los alumnos debían llevar anotaciones diarias de los sus trabajos y observaciones realizados hasta el 15 de mayo, teniendo que depositar una copia en la EESM antes del 21 de mayo.	

Fuente: Elaborada a partir de los Reales Decretos por los que se establecieron los planes de 1911, 1913 y 1914, respectivamente: *Gaceta de Madrid,* 258 (15 de septiembre de 1911): 712-716; *Gaceta de Madrid*, 26 (26 de enero de 1913): 210; *Gaceta de Madrid,* 245 (2 de septiembre de 1914): 567-573.

Pero si hubo dos profesores de la Superior que Bargalló recordará especialmente fueron Mercedes Sardá Uribarri, profesora de Organización, Legislación y Administración Escolar, y Luis de Zulueta, profesor de Historia de la Pedagogía.[70] El paso de Bargalló por las aulas de estos

[70] Les recordaba como uno de sus «queridos maestros» en la dedicatoria incluida en: Bargalló, *Trabajos, artículos y apuntes (1940-1972)*.

docentes revela la relevancia de los postulados de la Institución Libre de Enseñanza en su formación.[71] Especial mención merece Luis de Zulueta, quien en la biografía que Modesto Bargalló incluyó en su obra recopilatoria en México aparecerá mencionado como uno de los tres docentes que «influyeron en alto grado en la orientación de su futura labor didáctica».[72] En las clases de Zulueta, Bargalló pudo experimentar en primera persona la importancia de entender la enseñanza como un proceso de investigación. El mismo Bargalló posiblemente realizó un trabajo de investigación bajo las orientaciones de Zulueta sobre un tema histórico. En concreto, una investigación sobre la labor legislativa de las Cortes españolas en los años 1820-1823 que dio lugar a un trabajo presentado en la sección de Ciencias Sociales del Congreso de la Asociación Española para el Progreso de las Ciencias de Sevilla de 1917 y del que se publicó un extracto en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* (BILE) ese mismo año.[73] Bargalló fue así conocedor directo del credo pedagógico renovador de la época a través de las clases de Zulueta, siendo educado en la importancia de adecuar la enseñanza al estudiante y de concebir esta como un diálogo entre discentes y docentes.[74]

Los otros dos docentes que «influyeron en alto grado en la orientación de su futura labor didáctica» fueron Manuel Bartolomé Cossío y Edmundo Lozano.[75] En sus años en Madrid, Bargalló asistió a los cursos de pedagogía y de metodología de las ciencias fisicoquímicas que estos docentes impartían, respectivamente, en el Museo Pedagógico Nacional. Ya anciano, Bargalló admitirá que tenía consigo en México algunas disertaciones pedagógicas que estaban «casi copiadas textualmente de los apuntes que tomaba del señor Cossío», a quien recordaba como «un hombre admirable que explicaba con claridad meridiana, un hombre

[71] Cabe destacar que Mercedes Sardá fue la hija del pedagogo catalán Agustín Sardá Llabería, amigo de Francisco Giner de los Ríos.

[72] Mayagoitia, Villareal y Bolívar, «Modesto Bargalló: su vida y su obra», IX.

[73] Se publicó en dos partes: Modesto Bargalló, «Labor legislativa sobre enseñanza de las Cortes españolas, 1820-1825», *BILE*, 687(1917): 174-181; e ibíd., 688 (1917): 213-216.

[74] Para un testimonio de una exalumna de Zulueta en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (Julia Pérez Seoane, egresada de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio en 1916), véase: Salvador Ferrer Culubret y Maura, *Una institución docente española: La Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, 1909-1932* (Madrid: Cedesa, 1973), 257.

[75] Mayagoitia, Villareal y Bolívar, «Modesto Bargalló: su vida y su obra», IX.

extraordinario».[76] Bargalló recordará entonces la asistencia durante un año a los cursos del célebre pedagogo y director del mencionado Museo, los cuales tuvieron una gran afluencia. En consonancia con este testimonio, el proyecto pedagógico bargalliano se revelará profundamente deudor de estos años de formación en los que aprendió, entre otros aspectos, la importancia de huir de costosos artefactos e instrumentos para fomentar la enseñanza a partir de la construcción de los mismos.[77]

Las clases de Edmundo Lozano serán también fundamentales para la labor docente que Bargalló estaba a punto de iniciar al término de sus años en Madrid. No sorprende así que dedicase a Lozano su primer manual de química «en testimonio de admiración y cariño».[78] Bargalló hizo clara apropiación activa de la concepción de la promoción del hábito científico como fin fundamental de la enseñanza de las ciencias defendida por Lozano, entendiéndolo como un proceso de investigación basado en la observación y la experimentación. Cabe destacar que entre las influencias reconocidas por el propio Edmundo Lozano se encontraba la obra del químico-pedagogo alemán Wilhelm Ostwald, cuyo *Grundlinien der anorganischen Chemie* le inspiró para la preparación de sus cursos de química en el Museo Pedagógico Nacional.[79] Es por ello que es posible apuntar hacia los cursos de Lozano como un punto de contacto significativo de Bargalló con la obra de Ostwald, cuyos *Elementos de Química* tradujo al castellano pocos años después. Como se mostrará en próximos epígrafes, la obra de este químico-pedagogo tuvo un papel destacado en el quehacer docente de Bargalló.

Las clases de Zulueta, Cossío y Lozano no fueron los únicos puntos de contacto de Bargalló con las ideas de la Institución Libre de Enseñanza durante sus años en Madrid. En la capital, Bargalló se alojó junto a su hermano Miguel en la célebre Residencia de Estudiantes.[80] Allí

---

[76] Mantecón, «Entrevista a Modesto Bargalló», 38.

[77] Véase la edición realizada por Eugenio Otero Urtaza de: Manuel Bartolomé Cossío, *El maestro, la escuela y el material de enseñanza y otros escritos* (Madrid: Biblioteca Nueva, 2007).

[78] Dedicatoria incluida en: Bargalló y Martín, *Manual de Química*.

[79] Edmundo Lozano, *La química de la escuela primaria* (Madrid: R. Rojas, 1913), 103-104.

[80] Véase: Margarita Sáenz de la Calzada. *La Residencia de Estudiantes. Los Residentes* (Madrid: Publicaciones de la Residencia de Estudiantes, 2011); y Álvaro Ribagorda. *El coro de Babel. Las actividades culturales de la Residencia de Estudiantes* (Madrid: Publicaciones de la Residencia de Estudiantes, 2011).

pudo respirar del clima intelectual de la época, del que décadas después recordará a figuras como Miguel de Unamuno, que desde primera hora de la mañana estaba ya rodeado de alumnos, pues «siempre estaba educando».[81] Bargalló comenzaría él mismo a educar al término de su formación en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio y en el Museo Pedagógico Nacional. Habiendo finalizado sus estudios normalistas con el segundo mejor expediente de la promoción de 1915 en la sección de ciencias, el 25 de junio de 1915 fue nombrado Profesor Numerario de Física, Química, Historia Natural y Agricultura en la Escuela Normal de Maestros de Guadalajara con un sueldo anual de 3000 pesetas.[82] En este centro Bargalló ejercerá la docencia hasta que fue destinado a la Escuela Normal de Maestros de Cuenca en 1937, con motivo de la Guerra Civil.[83] Sin embargo, el periodo de docencia 1915-1937 (también un periodo de gran actividad editorial), se solapó con un periodo de continuación de su formación cursando los estudios de licenciatura en ciencias.

La formación de un licenciado en ciencias

En 1913 Bargalló inició los estudios de licenciatura en ciencias en la Universidad Central de Madrid, matriculándose en la asignatura Mineralogía y Botánica. Sin embargo, no retomará dichos estudios hasta el curso 1915-1916, siendo ya profesor de escuela normal en Guadalajara. Bargalló cursó estos estudios como alumno libre, acudiendo a Madrid a realizar exámenes en la Facultad de Ciencias y sesiones prácticas en el Museo Nacional de Ciencias Naturales. Su expediente académico se recoge en la tabla 3. Como es posible colegir del mismo, la formación universitaria de Bargalló se centró en el ámbito de las ciencias naturales (mineralogía, zoología, botánica…) lo cual permite explicar sus contribuciones científicas a dichas disciplinas, estudiadas en los últimos años, tal y como se señaló al inicio del presente trabajo.

---

[81] Mantecón, «Entrevista a Modesto Bargalló», 35.

[82] *Gaceta de Madrid*, 185 (4 de julio de 1915): 27.

[83] *Gaceta de la República*, 273 (25 de agosto de 1937): 792.

Tabla 3. Expediente de Modesto Bargalló como alumno libre de la Facultad de Ciencias de la Universidad Central de Madrid

Asignatura	Curso	Calificación
Mineralogía y Botánica	1913-1914	Notable
Química General	1915-1916	Aprobado
Zoología General	1915-1916	Suspenso
Técnica micrográfica e Histología vegetal y animal	1915-1916	Aprobado
Física General	1920-1921	Aprobado
Zoología General	1920-1921	Aprobado
Complementos de Álgebra y Geometría	1920-1921	Aprobado
Cristalografía	1920-1921	Aprobado
Geografía y Geología Dinámica	1920-1921	Notable
Organografía y Fisiología Vegetal	1920-1921	Aprobado
Organografía y Fisiología Animal	1920-1921	Aprobado
Zoografía de Animales inferiores y moluscos	1921-1922	Notable
Fitografía y Geografía Botánica	1921-1922	Suspenso
Zoografía de Articulados	1921-1922	Notable
Zoografía de Vertebrados	1921-1922	Aprobado
Geología Geonóstica y Estratigráfica	1929-1930	Sobresaliente con opción
Fitografía y Geografía Botánica	1929-1930	Sobresaliente con opción
Mineralogía Descriptiva	1929-1930	Sobresaliente con opción
Antropología	1930-1931	Matrícula de Honor
Psicología experimental	1930-1931	Matrícula de Honor
Química Biológica	1930-1931	Matrícula de Honor

Fuente: Elaborada a partir de: «Expediente de Modesto Bargalló Ardévol (1913-1931)», Universidades 5301/11, Archivo Histórico Nacional (AHN).

Sin embargo, el examen de su expediente también revela un aspecto especialmente significativo: la escasa presencia de materias del ámbito de las ciencias fisicoquímicas. En su formación universitaria, Bargalló

apenas cursó dos materias de química (Química General y Química Biológica) y una materia de física (Física General), pese a la posibilidad de haber preparado las materias de la especialidad de ciencias fisicoquímicas que también se impartía en la Facultad de Ciencias.[84] Se trata de un aspecto que permite cuestionar la importancia otorgada a la formación universitaria de Bargalló para la forja de su proyecto pedagógico y su labor editorial, donde la física y la química tuvieron un lugar muy destacado. Su labor, escribiendo múltiples obras sobre física, química y metodología de las ciencias fisicoquímicas o traduciendo textos de dichas ciencias, en modo alguno pueden entenderse entonces como una mera aplicación de su formación científica universitaria. A este respecto, sus estudios de bachillerato, normalistas y en el Museo Pedagógico se revelan como entornos fundamentales en los que pudo adquirir nociones generales de física y química (reforzadas en la preparación de las tres materias de sus estudios universitarios) para su labor profesional.

Al mismo tiempo, esta escasa formación en química en sus estudios universitarios contrasta ampliamente con su presentación como químico frecuente en varios estudios sobre su obra, como se ha señalado. Es posible apuntar a la labor profesional de Bargalló como profesor universitario de química en México como un aspecto que ha podido contribuir a magnificar el papel de su formación universitaria en ciencias en España. A este respecto, el mismo Bargalló afirmará muchos años después:

> Confieso que el título nunca me ha servido para nada. Realmente un licenciado en Matemáticas o en Ciencias Naturales, no tiene casi otro camino. No tenía, al menos entonces, otro camino que el del profesorado. Eso, ya lo tenía, no tenía ningún interés en salirme de Guadalajara, teníamos mucho cariño a la Escuela Normal.[85]

Asimismo, al aludir a su formación universitaria, Bargalló daba una explicación ante la ambigua cuestión de su doctorado que encontraremos en varios de los estudios sobre su figura. Así, afirmó que hizo los estudios de doctorado, que «no eran más que tres materias».[86] Se trata

[84] Alfredo Baratas, Antonio Bueno y Pedro Ruíz Castell, *150 años de la Facultad de Ciencias* (Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2007).

[85] Mantecón, «Entrevista a Modesto Bargalló», 15.

[86] Mantecón, «Entrevista a Modesto Bargalló», 14.

de las tres materias del curso 1930-1931 que aparecen en su expediente universitario: Antropología, Psicología Experimental y Química Biológica, pero no de una tesis doctoral que le condujese al título de doctor. No obstante, como se mostrará, aunque el título de licenciado en ciencias no fuese el factor determinante para su labor docente en España, sí le resultó especialmente útil en su quehacer como autor. [87]

Quehacer profesional en España (1915-1939)

Entre 1915 y 1939, Modesto Bargalló educó en ciencias a cientos de maestros en la Escuela Normal de Maestros de Guadalajara durante 22 años, formó su propia familia junto a Luisa Porrera Llopis, con quien contrajo matrimonio el 19 de febrero de 1920 y tuvo dos hijos (Luisa, nacida en 1921, y Miguel, nacido en 1935); desarrolló una ingente producción impresa como autor y traductor; estuvo al frente del máximo órgano de expresión de su colectivo profesional (la *Revista de Escuelas Normales*) y desempeñó un papel pionero como editor de una de las primeras publicaciones especializadas en historia y didáctica de las ciencias fisicoquímicas en España (*Faraday*). Lejos de una mera sucesión de acontecimientos, todas estas facetas convergieron en su biografía, colaborando o rivalizando. Asimismo, hubo lugar para proyectos inacabados y fallidos. Múltiples ejemplos de todos estos aspectos, hasta ahora no abordados o mencionados de soslayo, se ofrecen a continuación.

Bargalló cimentó su proyecto como docente sobre la educación de los futuros maestros en el hábito científico, tal y como promovía Edmundo Lozano y él mismo había experimentado en sus años como discente. En el caso de Bargalló, al concebir el hábito científico como un proceso de investigación científica, su concepción de la enseñanza quedaba íntimamente ligada a su concepción sobre la ciencia. Tal y como es posible colegir de muchos de sus trabajos sobre historia y enseñanza de las ciencias, Bargalló presentaba una concepción de corte comteniano sobre las ciencias, según la cual las mismas se habrían desarrollado en una serie de fases. Dicho desarrollo (filogénico) concordaba con el desenvolvimiento mental del discente (desarrollo ontogénico), como

[87] Para un estudio reciente en el que se analiza el proyecto pedagógico bargalliano en detalle desde el marco analítico de los estudios históricos sobre ciencia en las aulas, véase: Moreno Martínez, «Ciencia en las aulas».

promulgaban diversas voces de la época.[88] De este modo, la adquisición del hábito científico en las aulas pasaba por una serie de fases análogas a las fases históricas por las que las ciencias habían transitado desde sus orígenes: una primera fase cualitativa basada en la observación, una segunda fase cuantitativa basada en la experimentación y una tercera fase en la que el corpus de saberes científico se estructuraba en leyes y teorías.[89] La ciencia en la escuela primaria debía inscribirse en las dos primeras fases, dejando el estudio de leyes y teorías para la segunda enseñanza:

> Partiremos de la observación y experimentación, cualitativas primero (fase empírica), cuantitativas después (fase científica); de las cuales pasaremos a leyes y teorías […]. De las tres fases del proceso metodológico que acabamos de señalar, solo las dos primeras caben plenamente en la escuela primaria.[90]

Se trata de un argumentario en clara deuda con las enseñanzas de Lozano, quien afirmó que «la primera fase es cualitativa, adaptable al primer grado o curso elemental; las demás son cuantitativas, y en la última se inicia el trabajo de sistematización, estableciendo una ley», no considerando conveniente «pasar más adelante en la escuela primaria, intentando construir teorías».[91]

La importancia de la observación como punto de partida de la investigación que sostiene Bargalló se muestra también profundamente conectada con su admiración por Santiago Ramón y Cajal, quien sostenía que «mucho aprendemos en los libros, pero más aprendemos en la contemplación de la naturaleza».[92] Bargalló fue un profundo conocedor de la obra cajaliana. Sin embargo, su proyecto pedagógico en modo alguno se

---

[88] Sobre esta cuestión véase: María del Mar del Pozo Andrés, «El movimiento de la escuela nueva y la renovación de los sistemas educativos», *Historia de la Educación (Edad Contemporánea),* ed. Alejandro Tiana, Gabriela Ossebach y Florentino Sanz (Madrid: UNED, 2009), 189-215.

[89] Para un estudio detallado sobre el papel de la historia de la ciencia en la obra bargalliana, véase: Moreno Martínez, «Ciencia en las aulas».

[90] Modesto Bargalló, *Cómo se enseñan las ciencias fisicoquímicas* (Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1923), 10.

[91] Lozano, *La química de la escuela primaria*, 4-5.

[92] Cita extraída de la edición de 1923 de *Los tónicos de la voluntad*. Para una edición revisada y comentada, véase la reciente edición de Leoncio López-Ocón: Santiago Ramón y Cajal, *Los tónicos de la voluntad. Reglas y consejos sobre investigación científica* (Madrid: Gadir, 2018), 83.

cimentó sobre esta en exclusividad. Por el contrario, este solo puede entenderse como resultado de un activo proceso de apropiación y resignificación de ideas y prácticas promovidas por múltiples actores históricos. Además de Lozano y Cajal, el proyecto pedagógico bargalliano también hunde sus raíces en la modestia material y la dimensión práctica de la enseñanza por la que abogó Cossío. Así, a la observación y la experimentación se unía la importancia pedagógica de construir aparatos científicos por parte de los estudiantes. El mismo Bargalló abordó la construcción de múltiples artefactos, que fueron recopilados en su obra *El gabinete de física*.[93]

Los estudiantes de magisterio de la escuela normal alcarreña afrontaron la construcción de diversos instrumentos científicos en el taller de la misma. En la descripción de su aula que Bargalló realizó en 1925, se indicaba que su aula estaba dotada de un laboratorio de química y un salón de clases, así como de un aula-taller, entonces en construcción.[94] Quince años después, a su llegada a México, dibujará desde el recuerdo cómo quedó finalmente dicho aula-taller (figura 1).

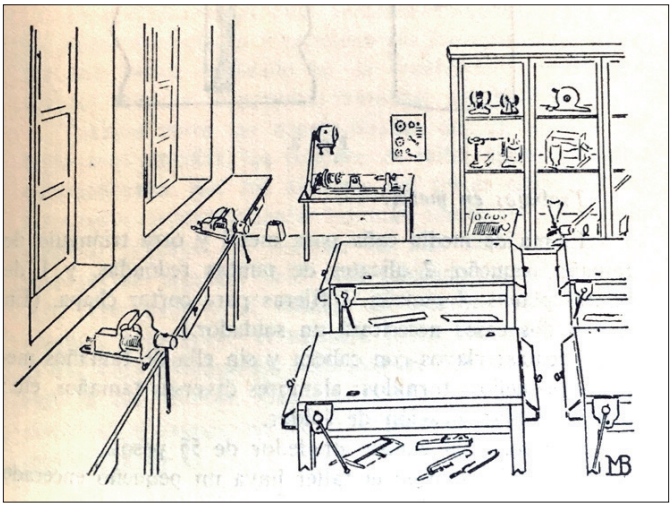


Figura 1. Aula-taller de Modesto Bargalló en la Escuela Normal de Maestros de Guadalajara en la década de 1930.
Fuente: Modesto Bargalló, *La física en la escuela primaria* (México: EDIAPSA, 1940), 99.

[93] Modesto Bargalló, *El gabinete de física* (Reus: Ediciones Sardá, 1924).

[94] Modesto Bargalló, «Nuestra clase de ciencias físicas», *Revista de Escuelas Normales*, 30(1925): 333-338.

De las líneas anteriores es posible colegir la convergencia en el *ergon* bargalliano de su *bios* como discente. Sin embargo, el *ergon* bargalliano estuvo integrado por múltiples facetas ora en colaboración ora en tensión. Por ejemplo, en su labor de traducción al castellano de los *Elementos de Química* del químico-pedagogo alemán Wilhelm Ostwald, Bargalló justificaba el interés de esta obra para los centros de enseñanza en España por permitir «formar, más que un recipiente lleno de datos, una disposición, un hábito para el trabajo científico».[95] Asimismo, en las líneas introductorias de Ostwald será posible encontrar el paralelismo entre historia de la ciencia –«el desarrollo histórico de los descubrimientos»– y desarrollo del discente –«exigencias de una pedagogía racional» y la «psicología de la edad»– que Bargalló asumió como argumento legitimador de su concepción de la enseñanza basada en promover el hábito científico observando, experimentando y construyendo.[96]

Como autor, Bargalló hizo uso de sus múltiples manuales de ciencias y metodología de las ciencias para hacer circular su proyecto pedagógico más allá de las lindes de su aula, dada la notoria visibilidad que logró alcanzar en el contexto pedagógico de la época. Uno de los factores que se ha señalado para explicar dicha visibilidad fue su papel como director de la *Revista de Escuelas Normales* desde su creación en enero de 1923 hasta su dimisión en diciembre de 1927; siendo reelegido en junio de 1931, ocupando de nuevo el cargo hasta diciembre de 1932. Sin embargo, también jugó un papel determinante la vinculación de Bargalló al sector editorial, ámbito en el que su padre ya tuvo experiencia y contactos. Así, muchas de las obras de Bargalló en España se publicaron en Ediciones Sardá. Se trata de una editorial sobre la que apenas es posible encontrar información. No obstante, en la entrada destinada a su progenitor en el *Diccionari Biogràfic de Reusencs* se señalará la vinculación de los hijos de Miguel Bargalló Sentís y Conchita Ardévol Mora con Reus, sede de Ediciones Sardá. En dicha entrada se podrá leer que «la majoria dels seus llibres publicats els imprimia a Reus, en especial a la impremta Diana».[97] Se trata de la imprenta que figurará en la mayoría de libros

[95] Cita extraída de la nota del traductor incluida por Bargalló en: Wilhelm Ostwald, *Elementos de química* (Barcelona: Gustavo Gili, 1917), V.

[96] Ostwald, *Elementos de química*, 2-3.

[97] *Diccionari Biogràfic de Reusencs*, 95.

publicados por Bargalló en Ediciones Sardá. No obstante, a partir de 1934 la sede cambiará de Reus a Guadalajara y Bargalló aparecerá como director de dicha editorial (figura 2).[98]



Figura 2. Modesto Bargalló, director de Ediciones Sardá
Fuente: Modesto Bargalló, *Problemas de Física y Química* (Guadalajara: Sardá, 1936).

Otro factor que resultó especialmente útil a Bargalló para promover la circulación de sus trabajos desde 1931 fue su doble formación científica y pedagógica. Así, la disociación de los estudios de magisterio entre formación cultural en los institutos de segunda enseñanza y formación metodológica en las escuelas normales que establecía el nuevo plan de 1931 fue duramente criticada por Bargalló. El docente normalista vio en ello «la decadencia y la muerte»[99] de las escuelas normales, pues las clases modestas «que nutren al Magisterio» no podrían cursar la «carísima enseñanza» en los institutos, vaticinando que «la República se quedará sin maestros y la educación popular sin mentores».[100] Sin embargo, en el ámbito editorial, Bargalló supo aprovechar esta coyuntura para iniciar la publicación de su colección de manuales de física y química para el plan del bachillerato de 1931 en Ediciones Sardá, en los que desaparecía su estatus de profesor de escuela normal (que sí aparecía en sus obras dirigidas al magisterio) y únicamente se presentará como licenciado en ciencias, requisito compartido con los docentes de segunda enseñanza y potenciales lectores-consumidores de estas obras.

[98] Durante la Guerra Civil, las reediciones de varios libros de Bargalló serán publicadas de nuevo en Reus, posiblemente debido al avance del conflicto y el asedio de Guadalajara, dada su proximidad a Madrid.

[99] Modesto Bargalló, «Para el Señor Director General: Un mal paso para las Normales», *Revista de Escuelas Normales*, 90 (1932), 157.

[100] Modesto Bargalló, «Al señor ministro», *Revista de Escuelas Normales*, 92(1932): 35.

Bargalló publicó un total de tres manuales de física y química para el bachillerato en el marco del plan de 1931: *Iniciación Experimental en Física y Química* (1935), para tercer curso; *Nociones de Física y Química* (1935), para cuarto curso; y *Elementos de Física y Química* (1936), para quinto curso. En este último se podía encontrar un próximo título entonces en prensa: *Tratado de Física y Química*, texto para sexto curso de bachillerato que nunca llegó a ver la luz, posiblemente debido a la Guerra Civil. Esta no es la única obra que Bargalló anunciará *en preparación* en algunos trabajos publicados y que no llegará a materializarse. Tal es el caso de C*iencias fisiconaturales. Segundo grado*, continuación del manual para primer curso de escuela primaria que Bargalló publicó en 1918 en Editorial Calleja, *Metodología de la Química y la evolución de esta ciencia, Estudio de animales: acuarios y terrarios en la escuela primaria, Estudio de animales: 10 sencillas disecciones para la escuela primaria, La química en la escuela primaria: 25 prácticas, Los trabajos manuales en la escuela primaria: 50 prácticas, El moblaje complementario de la escuela primaria* y *Metodología de la Física y de la Química*.[101]

Pese a que estas obras nunca vieron la luz, la producción impresa de Bargalló en España se materializó en un manual de química (junto a Marcelino Martín, catedrático del Instituto de Guadalajara y amigo personal de la familia) y otro de física para enseñanzas técnicas, un manual de ciencias de escuela primaria, tres manuales de física y química de bachillerato (plan 1931) y un libro de problemas, tres traducciones, trece obras sobre cuestiones pedagógicas y metodológicas y en torno a un centenar de artículos en diversas revistas. En estos trabajos es posible identificar muchas de las ideas y prácticas pedagógicas de su quehacer docente, como la importancia de la historia de la ciencia (aspecto elogiado en algunas reseñas sobre sus manuales)[102] o la importancia de una enseñanza práctica de las ciencias que huyese del gabinete prefabricado heredero de la tradición decimonónica.[103]

---

[101] Los títulos de estas obras que nunca se llegaron a materializar como tales se pueden localizar como obras «en preparación» en varias de las obras de Bargalló como *La vida de las plantas, Metodología de las Ciencias Naturales y de la Agricultura* o *Manual de Química.*

[102] Sus obras fueron reseñadas por figuras destacadas como el químico Enrique Moles, el físico Blas Cabrera o el ensayista Eugenio d'Ors, entre otros. En los números de *Faraday* Bargalló solía incluir fragmentos de estas reseñas como elementos publicitarios de sus manuales.

[103] Para un estudio detallado de esta cuestión, véase: Moreno Martínez, «Ciencia en las aulas».

Sin embargo, la obra impresa de Bargalló también revela las tensiones y contradicciones entre su labor editorial y docente. Así, aunque Bargalló atacó duramente el uso de instrumentos científicos prefabricados, sí recomendaba el uso del microscopio al que dedicó uno de sus manuales, posiblemente, debido a las dificultades para la construcción de dicho instrumento con materiales ordinarios.[104] Al mismo tiempo, diferentes empresas de aparatos científicos y educativos aparecerán en el boletín *Faraday*, proyecto editorial que fundó en 1928 tras la dimisión como director de la *Revista de Escuelas Normales* y que se mantuvo al menos hasta 1929 (figura 3).[105]



Figura 3. Anuncios publicitarios incluidos en varios números del boletín *Faraday*.
Fuente: Anuncios localizados en el interior y las contraportadas de varios números de *Faraday*.

Si bien como docente, Bargalló evitó el uso de materiales prefabricados, en su quehacer editorial sí hicieron acto de presencia posiblemente a fin de facilitar la circulación de sus trabajos, ideas y prácticas más allá del profesorado normalista, donde el uso de este tipo de materiales sí contaba con una dilatada tradición (como la enseñanza secundaria o las enseñanzas técnicas). Para la circulación de sus obras entre el profesorado normalista y los futuros maestros, Bargalló hizo uso de una destreza en la que había manifestado una gran habilidad desde su juventud: el dibujo. Sus líneas de actuación metodológica, por ejemplo, para la realización de ciertas experiencias o la construcción de aparatos de física,

[104] Modesto Bargalló, *El microscopio en la escuela primaria* (Reus: Ediciones Sardá, 1933).

[105] El análisis del boletín *Faraday* había permanecido inédito hasta fechas recientes. Para un estudio de las relaciones entre historia y didáctica de las ciencias a partir de este boletín, véase: Moreno Martínez, «Ciencia en las aulas».

se articularon en sus obras en forma de textos descriptivos (donde se detallaban procedimientos, herramientas, materiales, precios, recomendaciones de uso, instrucciones en caso de mal funcionamiento, etc.) e ilustraciones (a veces acompañadas de fotografías) que él mismo realizó. Esta estrategia resultó clave para facilitar la recepción y adaptación de las prácticas propuestas por Bargalló en las escuelas de la época, tratando de compensar tanto la falta de formación científica de muchos maestros, como la componente tácita inherente a la reproducción de prácticas científicas y pedagógicas.

Todo ello contribuyó a hacer de Bargalló una figura destacada en la educación científica del primer tercio del siglo XX. Sin embargo, su trayectoria no estuvo exenta de proyectos fallidos. Tal es el caso de la pensión que en 1928 solicitó a la Junta de Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE), pero que no logró obtener. Bargalló pretendía dedicar el curso 1928-1929 a preparar una monografía sobre la génesis histórica de la teoría atómico-molecular y sus implicaciones para la enseñanza. Para ello solicitó permanecer ocho meses en París (del 1 de noviembre al 30 de junio de 1929) con posibilidad de realizar traslados a Londres y a Berlín. De nada sirvieron las palabras de Daniel Carretero Riosalido como director de la escuela normal alcarreña donde destacaba la labor docente de Bargalló guiada por «el amor a la enseñanza» y «horas de trabajo extraordinarias»; ni sus conocimientos de alemán, francés, italiano e inglés (además del castellano y catalán como lenguas maternas) que constaban en el informe de solicitud.[106]

Durante los primeros meses de 1928, Bargalló debió conocer el estado desfavorable de su pensión, lo que le llevó a escribir a Santiago Ramón y Cajal, quien le respondió el 2 de junio de 1928 justificando que, dada su mala salud, no había podido enterarse de «la suerte de su solicitud». Cajal confesaba que no asistía a la Junta (JAE) desde hacía 2 años y que el verdadero presidente era Ramón Menéndez Pidal. El premio Nobel se despedía de Bargalló con un «le quiere su viejo y achacoso amigo»,[107] lo cual muestra la cordialidad y cierta proximidad entre Cajal y

[106] El informe que acompañó la solicitud de pensión de Bargalló a la JAE se puede consultar en: «Expediente de Modesto Bargalló Ardévol», JAE 16/103, Archivo de la Junta de Ampliación de Estudios e Investigaciones Científica (JAE).

[107] «Carta de Santiago Ramón y Cajal a Modesto Bargalló», 2 de junio de 1928, Epistolario de Santiago Ramón y Cajal, MSS/22110/27, Biblioteca Nacional de España (BNE).

Bargalló.[108] Todo ello revela que más allá del respeto y admiración intelectual, Bargalló encontró en Cajal un nodo relevante para su red de influencias, que no siempre dio los frutos deseados. Desde esta óptica, no sorprende que *Faraday* se inscribiese en el periodo 1928-1929, años en los que Bargalló pretendía centrarse especialmente en la historia de la ciencia y sus usos para la enseñanza como pone de manifiesto la fallida solicitud de pensión a la JAE. Precisamente, este boletín revela a Bargalló como un lector profundamente conocedor de la forja disciplinar de la historia de la ciencia que estaba teniendo lugar en otros países a través de la celebración de congresos, la publicación de revistas especializadas y la creación de institutos de investigación. Ello muestra su no menos importante actividad como lector y refuerza el papel de la historia de la ciencia en el conjunto de su obra en España, donde la historia de la ciencia era desatendida por las instituciones académicas de la época, como el mismo Bargalló denunció, sin éxito:

> Uno de los fines que nos propusimos al iniciar nuestra publicación fue estimular el interés en el profesorado hacia la historia de las ciencias fisicoquímicas. Nuestro país no se ha interesado como debe por las investigaciones sobre la génesis de la ciencia; debido, tal vez, en parte, a que no ha existido acicate de descubrir ningún oculto tesoro científico nacional, creencia que pudiera pecar de exagerado pesimismo. Urge, como han hecho otras naciones, crear un instituto dedicado a la Historia de las Ciencias, cuyo estudio tanto habrían de contribuir a completar la propia ciencia.[109]

Faraday fue así una apuesta por la pertinencia institucional de la historia de la ciencia que, finalmente, no perduró más allá de 1929. Pese a ello, el proyecto pedagógico bargalliano logró estimular el interés del profesorado hacia la historia de la ciencia a través de sus múltiples obras donde abordaba dicha temática y haciendo de la historia de la ciencia el

[108] El propio Bargalló envió a Cajal un ejemplar de su segunda edición del *Manual de Química* y le invitó a visitar su casa en Guadalajara, donde le esperaban su mujer y su entonces recién nacida hija, Luisa. No obstante, Cajal solía responder a sus cartas declinando las invitaciones debido a la mala salud, de la que se quejaba constantemente: «Carta de Santiago Ramón y Cajal a Modesto Bargalló», 18 de junio de 1927, Epistolario de Santiago Ramón y Cajal, MSS/22109/24, Biblioteca Nacional de España (BNE); «Carta de Modesto Bargalló a Santiago Ramón y Cajal», 21 de noviembre de 1926, Epistolario de Santiago Ramón y Cajal, MSS/22108/174, Biblioteca Nacional de España (BNE); «Carta de Santiago Ramón y Cajal a Modesto Bargalló», 25 de noviembre de 1926, ibíd.

[109] Modesto Bargalló, «La evolución de las ciencias», *Faraday*, 7 (1928): 1.

sustrato sobre el que cimentó su promoción del hábito científico. Más de nueve décadas después, ha sido precisamente el interés de la historia de la ciencia por el profesorado el que ha contribuido a recuperar y ampliar su biografía, nutriéndose de los trabajos pioneros realizados desde la historia de la educación y situándola entre ambas historiografías.

A MODO DE CONCLUSIÓN

En mayo de 1939 Bargalló cruzó el Atlántico a bordo del Sinaia junto a su hermano Miguel, su esposa Luisa y sus dos hijos Luisa y Miguel. Bargalló se vio forzado a iniciar un nuevo capítulo de su *bios* y de su *ergon* en el que tendrán cabida continuidades y rupturas. Futuros trabajos abordarán su labor en México. Asimismo, queda por explorar qué ocurrió con aquel Bargalló que no zarpó en el Sinaia en 1939. Es decir, aquel Bargalló que perduró en los cientos de maestros en formación que pasaron por sus aulas, que leyeron sus múltiples trabajos y que incorporaron y transformaron sus ideas y prácticas. Se trata de cuestiones que pueden ampliar, reforzar y matizar el relato aquí ofrecido, el cual ha mostrado la diversidad de facetas que convergen en un mismo sujeto histórico, lo que a su vez ha posibilitado ampliar, reforzar y matizar diversos aspectos sobre su biografía señalados por los estudios publicados con anterioridad, a los que se aludía al inicio de este trabajo.

Si bien la escritura biográfica constituye un ejercicio de exhaustividad aporética, –esto es, es siempre un ejercicio inacabado– los aspectos subrayados a lo largo de estas páginas han puesto de manifiesto las múltiples potencialidades de las biografías del profesorado de ciencias como punto de encuentro entre historiadores de la educación interesados en la ciencia e historiadores de la ciencia interesados en las aulas. El quehacer de Bargalló superó las lindes de ambas disciplinas, ofreciendo a sus integrantes una plétora de elementos de reflexión crítica sobre cuestiones diversas. Así, a través de su biografía ha sido posible observar el papel activo del público discente y el público lector de la educación científica, mostrando la creatividad del profesorado de ciencias transformando saberes y prácticas científico-pedagógicas a fin de adaptarlas a las características de su alumnado y/o intereses de los lectores, que podían tener diferentes formaciones de origen. La biografía de Bargalló también pone de manifiesto la diversidad de factores que operan tras la

circulación de las prácticas e ideas pedagógicas, revelando cómo cuestiones curriculares convergen y en ocasiones rivalizan con las propias concepciones del docente sobre la enseñanza o con intereses editoriales. La trayectoria profesional de Bargalló es también un excelente marco para reflexionar sobre las profundas relaciones entre enseñanza e historia de la ciencia, mostrando el papel destacado que esta tuvo en el marco de la renovación pedagógica del primer tercio del siglo XX. En esta línea, la doble mirada discente-docente a la vida y la obra de Bargalló subraya la importancia que tuvieron instituciones como la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio y el Museo Pedagógico Nacional en la formación del profesorado en el ideario y las prácticas renovadoras de la época. Asimismo, la biografía de Bargalló ilustra claramente la imbricación de diferentes facetas, identidades profesionales y formaciones disciplinares en los sujetos históricos vinculados a la enseñanza de las ciencias. Así, a través de la trayectoria profesional de Bargalló ha sido posible observar cómo la prensa pedagógica, las traducciones de textos científicos, la industria editorial, las prácticas pedagógicas y la historia de la ciencia son elementos clave y profundamente imbricados en la historia de la enseñanza de las ciencias. Un sujeto permite así transitar al contexto, subrayando el interés metodológico de las biografías para la investigación histórica.

Bargalló confesó en 1932 que «su espíritu» sentía «una debilidad por los hombres de ciencia, nacida de la lectura de sus libros y de sus biografías», como la del célebre científico británico Michael Faraday, que dio nombre a su boletín.[110] Las biografías de profesores normalistas de ciencias como Bargalló siguen siendo hoy una debilidad tanto en historia de la ciencia como en historia de la educación. El trabajo de recuperación de las biografías de maestros y maestras emprendido por los historiadores de la educación en las últimas décadas, mirando más allá de la alta pedagogía; y de las biografías del profesorado de ciencias de educación secundaria por parte de los historiadores de la ciencia, explorando la ciencia más allá de las disciplinas académicas, constituyen líneas de trabajo que puede inspirar la recuperación de la labor de docentes normalistas de ciencias: biografías que pueden ofrecer respuestas a muchas preguntas por responder y no menos preguntas por

[110] Modesto Bargalló, *La enseñanza experimental en la escuela y su relación con el desarrollo histórico de la física y de la química* (Reus: Ediciones Sardá, 1932), 16.

formular. La biografía aquí presentada constituye una contribución en este sentido a través de la nada modesta labor educativa y editorial del profesor Modesto Bargalló.

Nota sobre el autor

Luis Moreno Martínez (Madrid, 1989) es licenciado en Ciencias Químicas por la Universidad Complutense de Madrid, doctor en Didáctica de las Ciencias por la Universidad Autónoma de Madrid y doctor en Historia de la Ciencia por la Universitat de València, donde ha sido Profesor Asociado del Departamento de Historia de la Ciencia y Documentación. Ha recibido diferentes becas y reconocimientos académicos, como el Premio Extraordinario por los estudios de Máster en Historia de la Ciencia y Comunicación Científica, el Premio de la Societat Catalana d'Història de la Ciència i de la Tècnica a jóvenes investigadores, la Beca Juanelo Turriano a Tesis Doctorales en Historia de la Ciencia y la Técnica, que realizó en el Instituto Interuniversitario López Piñero; o una Beca de Excelencia Postdoctoral del Gobierno de México, que desarrolló en el Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav de Ciudad de México. En paralelo a su quehacer educando en ciencias como Profesor de Educación Secundaria en la Comunidad de Madrid, investiga sobre los usos didácticos de la historia de la ciencia, la historia de la educación científica y la didáctica e historia de la química y la física; además de participar en diversos proyectos de divulgación científica.

REFERENCIAS

Aduije-Gil, Julia, Alberto Gomis y Manuel Segura. *Una mirada a la colección Bargalló*. Guadalajara: Universidad de Alcalá de Henares, 2017.

Aragón Albillos, Santiago. «Los premios Ribera: el mecenazgo privado en los tiempos de la institucionalización de la actividad científica en España». En *Aulas modernas. Nuevas perspectivas sobre las reformas de la enseñanza secundaria en la época de la JAE*, editado por Leoncio López-Ocón, 47-75. Madrid: Dykinson-Universidad Carlos III, 2014.

Audije-Gil, Julia, Fernando Barroso Barcenilla y Manuel Segura Redondo. «The Bargalló Teaching Methodology Research and Geological Heritage». *Geoheritage* 10, no. 3 (2018): 343-352.

Audije-Gil, Julia, Fernando Barroso Barcenilla y Manuel Segura Redondo. «Recuperación de la Colección Histórica Bargalló de la Universidad de Alcalá». *Geo-Temas* 16, n.º 2 (2016): 235-238.

Baratas, Alfredo, Antonio Bueno y Pedro Ruíz Castell. *150 años de la Facultad de Ciencias*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2007.

Bernal Martínez, José Mariano. *Renovación pedagógica y enseñanza de las ciencias. Medio siglo de propuestas pedagógicas y experiencias escolares (1882-1936)*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2001.

Bertomeu Sánchez, José Ramón. «Beyond Borders in the History of Science Education». En *Relocating the History of Science: Essays in Honor of Kostas Gavroglu,* editado por Theodore Arabatzis, Jürgen Renn y Anna Simoes, 159-173. Dordrecht: Springer, 2016.

Burdiel, Isabel y Roy Foster. *La historia biográfica de Europa. Nuevas perspectivas*. Zaragoza: Fundación Fernando El Católico, 2015.

Carral, Diego. «Modesto Bargalló: El arte de educar en la naturaleza». *Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación*, n.º 2 (2015): 481-486.

Checa Godoy, Antonio. *Historia de la prensa pedagógica en España*. Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 2002.

Cueli, José. «Matemáticas, físicas y química». En *El exilio español en México, 1939-1982,* editado por Salvador Reyes Nevares, 531-543. México: Fondo de Cultura Económica, 1982.

Dosse, François. *La apuesta biográfica. Escribir una vida*. Valencia: Publicaciones de la Universitat de València, 2007.

Ferrer Culubret y Salvador Maura. *Una institución docente española: La Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, 1909-1932.* Madrid: Cedesa, 1973.

García Bernal, Silvia Mónica. *Los maestros del exilio español en el Instituto Politécnico Nacional.* Ciudad de México: Ediciones IPN, 2014.

Garritz, Andoni y Ricardo Valdez. «Modesto Bargalló Ardévol. Un químico español que se transformó en mexicano». *Educación Química* 19, n.º 1 (2008): 1-8.

Garriz, Andoni, Santiago Capella, José Antonio Chamizo y Julián Garritz. «Exiled Chemists of the Spanish Civil War's Footprint in Mexico». *History Research* 3, n.º 1 (2013): 16-25.

Giral, Francisco. *Ciencia española en el exilio (1939-1989). El exilio de los científicos españoles*. Barcelona: Antrophos, 1994.

González Pérez, Teresa. «Aprender a enseñar en el siglo XIX: La formación inicial de las maestras». *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 14, n.º 4 (2010): 133-143.

Guijarro Mora, Víctor. *Artefactos y acción educativa. La cultura del objeto científico en la enseñanza secundaria en España (1845-1930)*. Madrid: Dykinson, 2018.

Ihde, Aaron J. «The history of the Dexter Award. Part IV: The Third Decade». *Bulletin for the History of Chemistry*, n.º 4(1989): 23-26.

Mainer Baqué, Juan. *La forja de un campo profesional. Pedagogía y didáctica de las ciencias sociales en España (1900-1970) (*Madrid: CSIC, 2009).

Martín Sánchez, Manuela, Gabriel Pinto Cañón y María Teresa Martín Sánchez. «Una aproximación a la historia de la enseñanza de la química universitaria en España». *Anales de Química* 113, 2(2017): 100-112.

Molero, Antonio y María del Mar del Pozo Andrés. *Un precedente histórico en la formación universitaria del profesorado español. La Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (1909-1936)*. Madrid: Universidad de Alcalá de Henares, 1989.

Moreno Martínez, Luis. «Ciencia en las aulas: Prácticas pedagógicas, cultura material e historia de la ciencia en la obra de Modesto Bargalló en España (1894-1939)». PhD diss., Universitat de València, 2020.

Nieto-Galan, Agustí. *The Politics of Chemistry. Science and Power in Twentieth-Century Spain*. Cambridge: Cambridge University Press, 2019.

Noguera Arrom, Juana. *La Escuela Normal de Tarragona, 1843-1931. Cien años de vida de una escuela normal.* Barcelona: Publicaciones de la Universidad de Barcelona, 1984.

Nye, Mary Jo. «Scientific biography: History of Science by Another Means?». *Isis* 97, 2 (2006): 322-329.

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.

Pozo Andrés, María del Mar del. «El movimiento de la escuela nueva y la renovación de los sistemas educativos». En *Historia de la Educación (Edad Contemporánea),* editado por Alejandro Tiana, Gabriela Ossebach y Florentino Sanz, 189-215. Madrid: UNED, 2009.

Pozo Andrés, María del Mar, Alejandro Díez Torre y Manuel Segura Redondo. «El modelo de enseñanza metodológica de las ciencias en Modesto Bargalló en el ámbito del plan profesional del Magisterio (1931-1936)». *Enseñanza de las Ciencias* 3, n.º extra. 1 (1985): 24.

Pozo Andrés, María del Mar del, Manuel Segura Redondo y Alejandro Díez Torre. *Guadalajara en la historia del magisterio español (1839-1939), cien años de formación del profesorado*. Guadalajara: Publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares, 1986.

Recasens, José María y José Sánchez Real. *El Instituto de Enseñanza Media «Antonio Martí y Franqués» de Tarragona (1845-1965). Contribución al conocimiento de la historia de sus primeros 120 años*. Tarragona: Ayuntamiento de Tarragona, 1969.

Reyes Nevares, Salvador. *El exilio español en México, 1939-1982.* México: Fondo de Cultura Económica, 1982.

Ribagorda, Álvaro. *El coro de Babel. Las actividades culturales de la Residencia de Estudiantes*. Madrid: Publicaciones de la Residencia de Estudiantes, 2011.

Sáenz de la Calzada, Margarita. *La Residencia de Estudiantes. Los Residentes*. Madrid: CISC-Residencia de Estudiantes, 2011.

Segura Redondo, Manuel, Alejandro Díez Torre y María del Mar del Pozo Andrés. «Aportaciones a la didáctica de las ciencias naturales de Modesto Bargalló durante su etapa de docencia en la Escuela Normal de Guadalajara (1914-1936)». En *Actas del III Congreso de la Sociedad Española de Historia de las Ciencias,* 215-242. San Sebastián: Sociedad Española de Historia de las Ciencias y de las Técnicas, 1984.

Segura, Manuel, Alberto Gomis y José María Sánchez Jiménez. «Modesto Bargalló Ardévol (1894-1981), maestro de maestros e historiador de la ciencia». *Llull*, n.º 34 (2011), 74: 419-442.

Segura, Manuel y Alberto Gomis. «Las comunicaciones paleontológicas de Modesto Bargalló presentadas en la Real Sociedad Española de Historia Natural». *Boletín de la Real Sociedad Española de Historia Natural*, n.º 106 (2012): 85-98.

Söderqvist, Thomas «"No Genre of History Fell Under More Odium than that of Biography": The Delicate Relations Between Scientific Biography and the Historiography of Science». En *The History and Poetics of Scientific Biography*, editado por Thomas Söderqvist, 242-262. Nueva York: Routledge, 2007.

Söderqvist, Thomas. *The Historiography of Contemporary Science, Technology and Medicine. Writing recent science.* Nueva York: Routledge, 2006.

Truyols, Jaime y Manuel Segura. «Contribuciones de Modesto Bargalló al conocimiento de la geología de la Alcarria». *Geogaceta*, n.º 20 (1996): 1429-1432.

Historia y Memoria de la Educación 13 (2021): 675-695
Sociedad Española de Historia de la Educación
ISSN: 2444-0043
DOI: 10.5944/hme.13.2021.27277

EXPLORING THE POTENTIAL OF CULTURAL HISTORICAL ACTIVITY THEORY FOR UNDERSTANDING CHANGE IN EDUCATION: LESSONS FROM A HISTORICAL CASE STUDY OF LEADERSHIP IN AN IRISH SCHOOL

Explorando el potencial de la Teoría de la Actividad Histórico-Cultural para comprender el cambio en educación: Lecciones de un caso de estudio histórico de liderazgo en una escuela irlandesa

Gerardine Neylon[α] and Tom O'Donoghue[β]

Reception date: 17/04/2020 • Acceptation date: 22/07/2020

Abstract. This paper reports a research project undertaken whose aim was to explore the possibility of using a particular theoretical framework for engaging in preliminary studies aimed at analysing specific historical instances of change in education. The change that was the focus of the investigation was a new school established by the Sisters of Mercy in Ennis, County Clare (Ireland), to replace an original school built in 1865. This was no 'ordinary school. Instead, it was at the time deemed a model infant and primary school. While the case is of interest in its own right, the principal aim of the study was to explore the potential of cultural activity theory for engaging in historical analyses of cases of its type and using its structure, the CHAT model, as a framework for presenting results.

Keywords: Cultural Historical Activity Theory (CHAT); catholic schooling; Ireland.

[α] Graduate School of Education. The University of Western Australia. The University of Western Australia (M428), 35 Stirling Highway, 6009 Perth, Australia. gerardine.neylon@uwa.edu.au
https://orcid.org/0000-0002-6805-0528

[ß] Graduate School of Education. The University of Western Australia. The University of Western Australia (M428), 35 Stirling Highway, 6009 Perth, Australia. tom.odonoghue@uwa.edu.au.
https://orcid.org/0000-0003-3760-6869

How to cite this article: Neylon, Gerardine and Tom O'Donoghue. "Exploring the potential of cultural historical activity theory for understanding change in education: lessons from a historical case study of leadership in an Irish school". *Historia y Memoria de la Educación* 13 (2021): 675-695

Resumen. *Este artículo da cuenta de un proyecto de investigación realizado cuyo objetivo fue explorar la posibilidad de utilizar un marco teórico concreto para realizar estudios preliminares dirigidos a analizar instancias históricas específicas de cambio en la educación. El cambio que fue el foco de la investigación fue una nueva escuela establecida por las Hermanas de la Misericordia en Ennis, Condado de Clare (Irlanda), para reemplazar una escuela previa construida en 1865. No fue esta una «escuela ordinaria»; por el contrario, en ese momento se consideró un modelo de escuela infantil y primaria. Si bien el caso es de interés por derecho propio, el objetivo principal del estudio fue explorar el potencial de la teoría de la actividad cultural para enfrentarse al análisis histórico de casos de su tipo y utilizar su estructura, el modelo CHAT, como marco para presentar resultados.*

Palabras claves: *Teoría de la Actividad Histórico-Cultural (CHAT); escolarización católica; Irlanda.*

INTRODUCTION

In recent years, and particularly with the development of cultural history,[1] historians of education have begun to adopt a wider variety of theoretical approaches in their work than previously. One approach not drawn upon extensively, however, is that of Cultural Historical Activity Theory (CHAT), even though academics have used it widely in other domains of education research and in relation to social services provision.[2] This situation is to be lamented given its potential for identifying and illuminating broad sweeps of change in education at local, national and international levels. Before examining how it can be used to this end, however, a valuable preliminary step, we hold, is to draw on it to study particular historical events. We offer this paper as one contribution to promote dialogue on the matter.

The paper arose out of cogitating the following question. Given that research literature for the period 1940-1965 indicates that nuns in Ireland who became teachers underwent a strict *formation* regimen intended to prepare them for total obedience to their superiors, inculcate in them a non-questioning attitude and deprive them of opportunities to take

[1] Allesandro Arcangeli, *Cultural History: A Concise Introduction* (London: Routledge, 2011).

[2] Kirsten A. Foot, "Cultural-historical activity theory: Exploring a theory to inform practice and research", *Journal of Human Behaviour in the Social Environment* 24, n.º 3 (2014): 329-347.

initiative,[3] how did they fare on assuming leadership positions in schools? One way of addressing this question, we hold, is to engage in a series of related case studies on the activities of particular nuns who became principals. To do so, of course, requires that one adopt an appropriate theoretical framework for the task. CHAT, we contend, constitutes one possibility in that regard. Recognising this, we sought to investigate how researchers might use it to examine one particular case. The one we chose was where a Sisters of Mercy' nun who had been trained in compliance had, after becoming superior in her local convent in Ennis, County Clare, the capacity to lead and be a change agent in relation to an infant and primary school built in the town. Both locals and national educationists heralded it as being *a model infant and primary school* when it opened in 1965.

The paper is in three parts. First, we outline the general context, including the stereotype of the approach of female religious in Ireland to infant and primary school education from the advent of national independence in 1922 until the mid-1960s. An exposition on the CHAT model and on its potential for conducting investigations on particular cases in the history of education, including in Ireland, follows. The third part of the paper then reports the results of the use of the CHAT model to investigate the school-building project in Ennis.

THE BACKGROUND

From the middle of the 19th century, the Catholic Church controlled the vast majority of education institutions in Ireland.[4] A long-established associated narrative in the history of the process of education in Catholic schooling in the nation from 1922 to 1965 is that, largely, teachers worked within an authoritarian framework.[5] This meant that they promoted orderliness, careful control, direction, and the 3Rs, in an inflexible manner. Specifically in the case of primary schools operating as parish schools and those operating as religious-order run schools, the situation was

[3] Thomas A. O'Donoghue, "Rescuing lay teachers in Catholic Schools from anonymity for the period 1870-1970", *Educational Research and Perspectives* 26, n.º 2 (2004): 78-93.

[4] Thomas A. O'Donoghue and Judith Harford, "A comparative history of Church-State relations in Irish education", *Comparative Education Review* 55, n.º 3 (2011): 315-341.

[5] Thomas A. O'Donoghue, *The Catholic Church and the Secondary School Curriculum in Ireland, 1922-62* (New York: Peter Lang, 1999)

made possible because they were staffed by teachers (both religious and lay) trained in Catholic teacher training colleges, and the managers were priests, religious brothers or nuns. The remainder of this section of the paper focuses on the preparation of nuns as teachers. That is because a particular community of nuns, the Sisters of Mercy in Ennis, County Clare, initiated the project considered in the final section of this paper.

Nuns in Ireland, as elsewhere, were *formed* for a life based on an observance of the vows of poverty, chastity and obedience. This situation, the Church held, conferred on them a special stamp.[6] Specifically in relation to their role as teachers, the argument was that their *religious personality*, which was formed through a period of special religious training of which teacher training was an integral part, made them ideally suited for shaping young Catholic minds. Relatedly, in excluding lay teachers from the development of school policy, the standard argument of the nuns was that they themselves were eminently more suited to determining policy and administering the schools because of their religious commitment, their total devotion to their work, and the absence of distracting family demands and problems.[7]

Those who joined religious orders of nuns and wished to become teachers underwent a process of *formation* in which their professional training and their spiritual training were interleaved. The first stage of formally joining was by becoming a *postulant*. This represented a break with the past and was usually of 18 months' duration. On their first day, postulants partook in a religious ceremony at which they received a distinctive dress and neat veil.[8] In some religious orders, they then underwent a crash course in very basic primary school teacher training for four to six weeks, including lectures on how to teach mathematics, reading and spelling.

A postulant learned to live according to the rhythms of the community.[9] Normally she rose at 5:30 a.m. for Mass, followed by breakfast with the full

---

6 O'Donoghue and Harford, "A comparative history".

7 O'Donoghue, "Rescuing lay teachers in Catholic schools".

8 Ann Power, *The Brigidine Sisters in Ireland, America, Australia and New Zealand, 1807-1922* (Dublin: Four Courts Press, 2018).

9 Thomas A. O'Donoghue and Anthony Potts, A. "Researching the Lives of Catholic Teachers who were Members of Religious Orders: Historiographical Considerations", *History of Education* 33, n.º 4 (2004): pp. 469-481.

community, before heading off to school with some of the nuns. Here she taught until about 3:30 p.m. She then had to return to the convent for community prayers at 5.00 p.m., followed by tea and "recreation", the latter usually referring to a period of time when those who were teaching marked pupils' work and prepared some lessons for the following day. In these ways, the order to which she belonged eased her into its rhythms.

Postulants listened at mealtime to spiritual writings read out by a community member. This was a time when they learned about what was termed *the spirit of the order*, about the life of the founder or foundress, and about the heroic deeds of the early members who had established convents, monasteries, schools and hospitals. Those responsible for their direction also moulded them into a state of single-mindedness, allowing no reading for pleasure or listening to the radio.

Postulants who stayed the course continued by becoming novices. The novitiate, which usually lasted two years, commenced with a formal reception into the religious order. Henceforth, one wore the full religious dress. The first year, called the *canonical year*, aimed at promoting a deep spiritual awareness in the novices. The focus was on the nature of religious life and on living according to the vows of poverty, chastity and obedience. This took place through a combination of lectures and reading, conducted within the framework of a highly structured timetable overseen by a novice mistress. These individuals whose job it was to test and discern the vocation of the novices were usually very rigid. They gave instruction in the rules of the order, impressed that one had to accept these without question, and promoted practices aimed at detaching one from possessions.

The second year of the novitiate was usually a teacher-training year. Within their orders' teacher training colleges, frequented also by female lay students, novices spent some time studying the substantive content of the subjects on the State-prescribed curricula, particularly Irish, English, mathematics, history and geography. Most of the emphasis, however, was on teaching methods. Further, they spent periods of time observing *ordinary* lessons, observing lessons being taught by a *master of method* and taking classes in schools.

Throughout this teacher-training year, the theological and spiritual training of the novices continued, especially at weekends. The end of the

novitiate years led to the *stage of first profession* to the religious way of life, the essence of which was living in the community of a religious order and leading a life of poverty, chastity and obedience. From now on, unless one decided to leave, one was an *ordinary* member of one's religious order, living the standard life of a member of the community, and recognizable as a *typical* teacher in a Catholic school.

Overall, then, it is not difficult to appreciate that the nature of the *formation* of the female religious teachers, coupled with the prevailing Catholic view on human nature in Ireland during the period under consideration, played a major part in the development and maintenance of an education system that was both highly controlled and highly controlling. Indeed, what operated in Catholic girls' schools was a set of practices reflecting to a certain extent the authoritarian nature of the rules and regulations of the dominant religious orders involved in education, and an intersection between these rules and the social conditions of the Irish Catholic population.[10] Thus, critical debate was actively discouraged and there was a promotion of rote learning. In this way, so the standard narrative goes, the school environment presented no threat to the habitual ways in which teachers who were members of religious orders thought and acted.

It is not the purpose in this paper to contest outright the general interpretation outlined so far. There is, however, a need to recognize that those who have provided various accounts in which it appears developed them primarily from examining the constitutions of the religious congregations that elaborated on how they were to realize their shared vision, and on the books of customs that described adaptations to local circumstances. A very small number of academics, drawing on a more extensive body of sources, however, have *troubled* the notion that variations in relation to the general experience were relatively unknown. O'Donoghue and Harford,[11] for example, asked how it was possible that teaching sisters were able to proceed to take up leadership positions, given that they had undergone a strict *formation* regimen intended to prepare them for total obedience to their superiors, inculcate in them a non-questioning attitude, and deprive them of opportunities to take initiative. To address this, they conducted an oral history project that involved interviewing a

[10] O'Donoghue, *The Catholic Church.*

[11] O'Donoghue and Harford, "A comparative history".

group of nuns who had worked as school principals in Ireland during the 1950s and 1960s. The results led them to propose that, contrary to what is usually portrayed, a significant amount of freedom of thought and action had been made available to some of their informants, particularly once they progressed from being novices, and that this stood them in good stead when they went on to become sister principals.

Further *troubling* of this nature is required in order to bring more nuance to the understanding of the work of nuns as school principals in the history of education in Ireland. One way to do this is to adopt the standard scientific approach of seeking out negative cases and then analysing them systematically. It was to that end that we conducted the case study reported later in this paper. While the phenomenon investigated is of interest in its own right, the principal aim of the study was to explore the potential of cultural activity theory for engaging in historical analyses of cases of its type and using its structure (the CHAT model) as a framework for presenting results.

THE CHAT MODEL

The evidence available on the school-building project in Ennis reported on in the next section, reveals that a multitude of influences came to bear on it in intricate patterns and configurations. At the most basic level, these can be described. At a more sophisticated level, on can relate relationships to the socio-political circumstances prevailing at the time in an attempt to contextualise them. More demanding still is to try to combine these two approaches in seeking to uncover the dynamics of change and transition relating to what happened and to how it was able to happen. The CHAT model was very helpful in this regard.

From the outset, it is necessary to make clear we subscribe to a view that, when using the CHAT model, one can simultaneously subscribe to the interpretivist-constructivist research paradigm. This is to hold to a position that while there is, and has been, *a real world out there* (including countries, education systems, transitions, changes) that we are able to study, the meanings one attaches to it are not independent of oneself as researchers. Rather, one has to either discover it or create it for oneself[12]

[12] Thomas M. Duffy and David H. Jonassen, "Constructivism: New implications for instructional technology?", *Educational Technology* 31, n.º 5, (1991): 7-12.

through a process of interpretation. Further, an interpretivist-constructivist research approach is also compatible with the CHAT model in that it aims at understanding the complexity of the topic under investigation.

The CHAT model itself provides lenses for understanding human cognition by examining the dialectical relationships among people, tools, and goals as they influence and are shaped by social structures, culture, and history within the context of a community.[13] It deems an activity system to be the primary units of analysis. This consists of networks of sociocultural elements, with complex mediational structures, that shape the collective actions of individuals who are motivated to achieve a goal.[14]

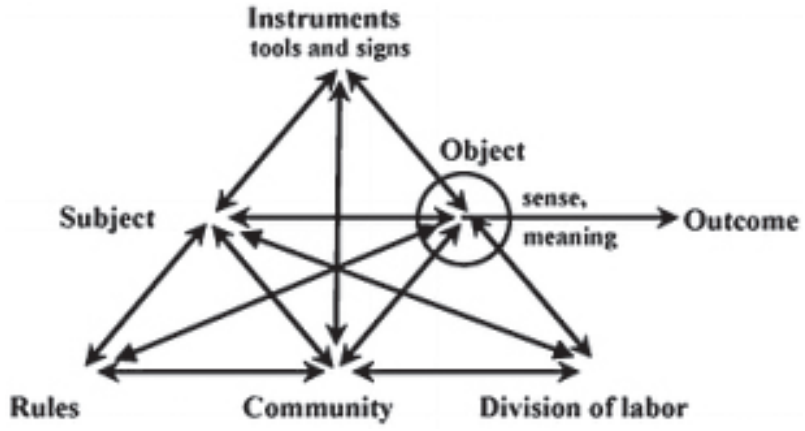


Figure 1: The Basic CHAT Model.

The common elements within an activity system are *object*, *outcome*, *subject*, *tools*, *rules*, *community* and *division of labour* (see figure I above).

There are various accounts of the historical background that led to the generation of the CHAT model. The general view, however, is that it originated in the activity theory of Vygotsky and evolved through a

[13] Yrjö Engeström, *Learning by Expanding: An Activity/Theoretical Approach to Developmental Research* (Helsinki: Orienta-Konsultit, 1987).

[14] Yrjö Engeström, "Activity theory as a framework for analysing and redesigning work", *Ergonomics* 43, n.º 7 (2000): 960-974; Aleksie Nikolaevich Leontiev, *Activity, Consciousness, and Personality* (Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1978).

number of generations, with a major strand being that developed by Leontiev and Engeström.[15]

Each community also has a set of collectively negotiated rules, or sociocultural conventions. These conventions are either explicitly stated or implicitly understood guidelines for acting, behaving, and interacting within the community. They provide lens for understanding how to become a full participant in a community.

ANALYSIS

Regarding the *object* of the vision

The *object* in the CHAT model is founded on Vygotsky's[16] and Leontiev's[17] idea of object-oriented action. On this, Leontiev[18] claimed that human action is structured, motivated, and directed by an external object. This object is the target or product of the activity system. Objects generally surface to meet a human need[19] and studying them provides insight into why people perform different actions.

The object in this case study was the new school sought by the Sisters of Mercy in Ennis. Their desire for a school was hardly surprising at the time given that the existing one was nearly 100 years old. What was surprising, however, was the nature of the structure of the school envisaged by the nun who steered the project.

By way of background, it is instructive to keep in mind that the overall stock of primary schools in Ireland at the time was in poor condition.[20] Additionally, about two-thirds of them were small one-and two-teacher

---

15 Anna Stetsenko and Igor, M. Arievitch, 'The Self in Cultural-Historical Activity Theory', *Theory and Psychology* 14, n.º 4 (2004): 475-503; Lisa C. Yamagata-Lynch, *Activity Systems Analysis Methods: Understanding Complex Learning Environments* (Dordrecht: Springer, 2010), 24.

16 Lev. S. Vygotsky, *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978).

17 Leontiev, *Activity, Consciousness, and Personality*.

18 Leontiev, *Activity, Consciousness, and Personality*.

19 Engeström, "Activity theory as a framework for analysing and redesigning work".

20 Government of Ireland. *Investment in Education: Report of the Survey Team Appointed by the Minister of Education in October 1962* (Dublin: Stationery Office, 1965).

schools. In a great many cases, it was school managers in the middle-to-late 19th century who had most of these buildings and those of quite a number of larger schools, erected. Further, about 2,000 small schools were deficient in facilities, lacked good sanitary arrangements and drinking water, depended largely on open fires for heating and, in many cases did not even have electricity. Additionally, the Department of Education deemed 1,005 primary schools across the land to be obsolete.

The Sisters of Mercy infants-and-primary school in Ennis in the late 1950s was not in the obsolete and poor-condition category. Nevertheless, it was relatively spartan, as were many of the larger urban schools in the nation. The Sisters had established their convent in the town in 1854, and had opened their original infants-and-primary school in 1865; they had had the building erected at a cost to the order of £1,000.

In 1954, the centenary of the foundation of the convent in the town, the Department of Education sanctioned a grant of £176 towards plastering the rear wall of the school. This was the first ever government grant awarded to it for structural maintenance. A condition of the State regarding acceptance, was that the nuns would take steps to obtain a site for a new school and cooperate with the Department in having one built. Following they agreeing to this, the religious community identified a five-acre field in Station Road. It then negotiated with the owners, the Quinn family, and in November 1958, it purchased the site for £4,400.00.

The eventual outcome, the new school, was exactly what the religious superior, Sr. Lelia McKenna, had envisaged. She had come back from California in 1959, having spent time there establishing a convent. During her period in America, she visited various education institutions and the experience led to her creating in her mind an image of a school that would be bright and airy, with all the classrooms facing south and that would be of good proportions, with each classroom being self-contained with bathroom and cloakroom attached. In order to maximise the financial resources available to her she negotiated in 1966 with a Mr. M. F. Casey a Paper and twine merchant, who offered to pay £1,000 for a community-owned now derelict orphanage in which in previous decades they had also housed a separate school for the children living there.

Eventually, he purchased it for £1,300 and went on to use it to store printing and wholesale materials.

Regarding the *outcome* of the vision

On 31st August 1965, a reporter from The Cork Examiner, after visiting Ennis' new Holy Family School, described it as "the school they will be copying in 20 years' time". It had opened its doors eight months previously, on 7 January 1965, to a student population of 1,000. Not only did they have access to a two-story warm, bright and spacious establishment housing 25 classrooms, with large playgrounds located alongside, attached to each was a cloakroom with bench seating and a shoebox for each child. Adjoining each cloakroom were two toilets and two wash-hand basins with hot and cold water provided.

A new experience for students from the old school was the central heating system. There was also an assembly hall large enough to hold 550 people. It had an orchestra pit and excellent acoustics, something that the architects and builders had under instruction, taken great care to ensure. It also had a large stage with heavy blue curtains with bold tassels. It was not long before the local Franciscan Musical Society was availing of these facilities to perform an annual light opera. Within a short time also, students formed a band, learned the Ó Riada Mass in Irish and performed around Munster in various competitions.

Another new experience for students from the old school was that all had to purchase a pair of slippers, as wearing shoes on the new shiny floors was forbidden. Twelve of those who were amongst the first cohort to enrol as beginning students in the new school remember that vividly in conversations with the first-named author. They also recalled that a local draper was so overwhelmed with customers that he had had set up a table outside his shop solely for the selling of slippers. Parents visiting the school were also greeted with a *no stilettos* sign. The highly polished tiles stretching across the first and second floor corridor had a narrow red stripe on each side and students had to walk only on one stripe when going one way and on the other stripe when walking the other way. Furthermore, the first ten minutes of each day was spent by the students polishing the tiles by placing their feet into *blanket bags* made of old blankets and skating up and down the corridors.

Along with the usual religious emblems that usually adorned the interior of Catholic schools at the time, each of the 25 classrooms was equipped with features allowing for the instalment of a TV and radio. Further, attached to each was a cloakroom with bench seating and a shoebox for each child. Adjoining each cloakroom were two toilets and two wash-hand basins with hot and cold water provided. A novel feature of the high quality classroom furnishing was the relationship of its size to the age group of the children occupying the classroom in which it was located.

Four chalets housed the infants' classes were true to Kindergarten design principles including sand pits, manipulative toys and even decorative designs of animals on the tiled flooring all superbly decorated with doors opening out to the playground. The tiny desks here for those in the higher grades had Tamarind tops with underneath case storage and matching grey/brown seats whose backs were 16 inches high.[21] Philips and Johnston's large wall maps of Europe and the world, along with physical geography and political geography maps of Ireland and of England and Wales, each fitted with cloth extension strips, hung on the walls

The principal of the school was able to communicate with all in each of the 25 classrooms by using an intercom system each day after a child had rung the school bell. Special cookery kitchens were available with formica laminate tables at which children could work in groups of four. The provision of fridges, ovens and the latest baking equipment also constituted another exceptional feature of the school. Additionally, there was a separate spacious cafeteria with a full kitchen and dining tables.

Overall, the new school had the look and feel of a building from California. It had a cream pebbledash finish and south facing windows and doors on the ground floor that opened onto the playgrounds. One classroom on the second floor had a balcony that was used for outdoor assembly.

Regarding the *Subjects*

A subject can be an individual or a group. Further, unique contextual conditions facing him, her or their group can enable and constrain his,

[21] Metal Utilities (1 January 1964) *Invoice* [Invoice for furniture] XE/202(152) Mercy Congregational Archives. Catherine McAuley Centre., 3 Herbert Street, Dublin.

her or their activity system. These can include the historical epoch and environment, on the one hand, and individual forces such as birth, gender, sex, and temperament, on the other. As subjects, they are motivated to transform objects into outcomes, or desired results.[22] Additionally, as subjects pursue the object, their identities and knowledge are shaped and transformed through their interactions with the other elements in the activity system.

From the account so far, it is clear that, in the sense defined above, foremost amongst the subjects was the Sisters of Mercy community of nuns in Ennis. It was they, especially through Sr. Lelia whose original vison it was, who articulated and promoted the concept of the new school. Others, as outlined below, embraced this vision. These included the local bishop, local clergy and local lay people. Strictly speaking however, these were *followers* of those subjects who initiated the project.

Sr. Lelia was in fact, positioned within a branch of the Mercy Sisters that was most unusual in Ireland, having a large number of connections nationally and internationally, unlike most other branches that existed in isolation or had just one or two other convents connected and they were primarily located in Ireland. Conversations between the first-named author of this paper and current members revealed that between 1872 and 1878, 45 sisters went from Ennis on missions overseas. They went to Meriden and Middletown in Connecticut, USA, to Christchurch, New Zealand and to Singleton, Australia. Around the same time, they established a number of branches also in other parts of Ireland. Then in 1959, they opened a convent in Lemoore, California, followed by one at Arroyo Grande, California in 1963. All of these developments resulted in the development of a culture within the *mother house* in Ennis in which a tradition of innovation, adventure, and leadership was an innate part.

The Contexts of the *Actions* Taken (Community, Division of Labour, and Rules)

Within the CHAT model, the contexts within which actions take place are those of the community, division of labour, and rules. The community refers to the group of individuals with a shared interest or culture that

[22] Engeström, *Learning by Expanding*.

interact within an activity system. The members of the community negotiate the division of labour and the rules for participation within it. Specifically regarding division of labour, the CHAT model recognises that individuals enact different roles within a community since a single individual does not have all of the knowledge and skills necessary to carry out all actions within the activity system. Furthermore, individuals participate in different roles based on their skills, knowledge, and interest.

Community

The concept of *community* which has been used extensively so far to refer to the religious community of Mercy Sisters in Ennis, is one used by groups of religious to refer to themselves. It so happens that its particular use in this context corresponds with the concept as used within the CHAT model, namely, as referring to all people who share the same goals. To be more particular, in the case of the Ennis school project, *community* in the CHAT sense consisted, at the local level, of the Ennis community of the Sisters of Mercy, the Bishop of the Diocese of Killaloe in which the school was situated, the priests of the Parish of Ennis, and the parishioners. As in many Catholic parishes in Ireland, these personnel had worked together for over a century to provide primary school education for the local Catholic children. Relatedly, they regularly worked together to maintain the physical infrastructure of the local schools, promote religious events, and raise funds for the wider Catholic community, including for those priests, brothers and female religious working on *the foreign missions*, especially in Africa.

The notion of the Catholic community as it applied throughout Ireland also had an international dimension. This was partly because of the international dimension of the Church itself and the spiritual bonds deemed to exist between all of *the faithful* regardless of where they lived. It also, however, had a more tangible dimension; Irish priests, religious brothers and nuns, through their work amongst the Irish diaspora and on the *foreign missions*, through spending time abroad establishing schools and parishes, and in the case of some by the early 1970s, that studying overseas for periods of time, had built up relationships that were mutually valuable. This was manifest in the case of the school in

Ennis in both the moral and financial support given to the Sisters of Mercy by the parishioners from Lemoore, in the central valley of California, where Sr. Lelia, as noted already, had established a convent. The nature and importance of that support are considered below.

There was also nothing unusual about this reciprocal support. On this matter, O'Donoghue and Harford[23] have reported that many of the Irish female religious they interviewed indicated they had formed a view before entering a convent that once they became postulants they would be members of an international family made up of fellow religious. Knowledge of the extent to which members of the community were involved in work like theirs across much of the world had been very interesting for them and served, they said, to reinforce their commitment to being engaged in an enterprise in the Roman Catholic tradition where the fundamental concern was with love, care and education.

Rules

As detailed already, each community (in the CHAT sense) has a set of sociocultural rules and conventions that are either explicitly stated or implicitly understood and that provide guidelines for acting, within the community. This concept helps one understand how bonds built up through practices of various members of the particular extended school community in Ennis over many decades in relation to school provision were such that while the nature of the new school came as a surprise in terms of its sophistication, mobilization to bring it to fruition met with no resistance. Rather, the conventions that existed resulted in the machinery of cooperation kicking into action as part of the regular rhythms in the *normal* functioning of parish life in Ireland legitimated through appealing to religious belief and sentiment.

Bishop Rodgers, the Bishop of Killaloe, initiated the task of raising finance to fund the building of the school when he launched what was termed *an offertory promise campaign* in the parish. On this, he adopted a strategy that had become common since the mid-1960s, namely, issuing a letter to all parishioners explaining that the Second Vatican Council had clearly enunciated the principle of the total commitment of the

[23] O'Donoghue and Harford, "A comparative history".

laity to the work of the Church. Such commitment required, among other things, he declared, that all lay people display an active and practical interest in the affairs of their parish, and a willingness to co-operate in promoting the spiritual and temporal welfare of each other. Clearly, there was no questioning of the notion that contributing to the provision of a new school under the management of the Sisters of Mercy was central to what this commitment meant at the local level.

What did create a problem that had to be surmounted were the *rules* of the Department of Education relating to the provision of financial grants for the building of new schools. Officially, the Department did not have any leeway in relation to the amount that it could provide and the conditions that the recipients needed to fulfil. As indicated later, the *rules* in the sense of those that bound the community (in the CHAT sense) together, had to be drawn upon to overcome those bureaucratic rules of the Department of Education in order for Sr. Lelia and her fellow nuns to realise the new school they envisioned.

Division of Labour

Division of labour in the CHAT model refers to the organisation of the division of tasks amongst its members. To put it another way, 'division of labour' refers to the work, or the goal-directed or the object-directed action divided between, and conducted by, people belonging to the community. The concept also makes it possible to distinguish between collective activity and individual action, including with respect to transformations brought about.

Sr. Lelia was clearly the driving force behind the project. She took the initiative at all times, guiding all of the activity from conception to realisation. She was successful in persuading Bishop Rodgers to support her in her endeavour. He, in turn, was then able to enlist the support of the parish priests and his curates in mobilising key lay people in making regular financial collections from parishioners so that the shortfall in money from the State would be available for the completion of the school.

In parallel, Sr Lelia managed to enlist the support of Monsignor O'Doherty, parish priest of Lemoore, California, where, as mentioned

previously, she had established a convent, while spending some time living and working as a nun in the USA. In fact, the monsignor came to Ireland in August 1960 and gave the nuns a promise that he would raise money to assist in the project. Once the building of the school was completed, he also bought various pieces of equipment for the classrooms and the hall.

The final set of individuals involved in the project were the architect, the building contractor and the workers. The Sisters of Mercy sought quotations and subsequently oversaw the awarding of contracts. The actual building work, once it started, lasted for two years, during which over 100 local men had constant employment, thus amplifying local community association with the school.

Regarding the Tools *or* Mediating Artefacts

Tools or *mediating artefacts*[24] constitute another central *point* in the triangle that constitutes the CHAT model. Here what is being advanced is a notion that such cultural artefacts as language and signs function as intermediary aids that the acting *subject* chooses to use when trying to attain the goals of his or her actions.

Essentially, tools can be internal or psychological tools (mental models and symbols constituting cognitive strategies used to master higher mental functions) that can be deeply embedded within the elements of the activity system. Further, when the subject selects a tool to use, the tool defines the way the subject carries out an action. Equally, the subject often shapes and enhances the tool to make it more effective and useful. This, in turn, can then change the way the subject completes a task

Subjects used tools in two principal ways in order to advance towards having the school in Ennis built. The first of these was when Sr. Lelia invoked local political allegiances on being informed that the type of school she sought was more grandiose than that approved by the Department of Education and, hence, would be disqualified from receiving a State building grant. What we are referring to here is political activity

[24] Vygotsky, *Mind in Society*.

that is more evidently concerned with addressing the immediate needs of the local electorate than with strategy that might affect the national interest.

The plans drawn up by the architect on the instructions of Sr. Lelia far exceeded the standard size allowed by the Department of Education. Almost immediately, she approached a local Fíanna Fáil member of government, Dr. Paddy Hillary, who also happened to be the minister of education at the time. In her letter to him she argued that the maximum of 11 sq. feet per child allowed by the Department would make it difficult to place a black board, that desks would be have to be put too close together, and that teachers would not be able to walk freely around the classroom or provide drama classes. She then appealed to his sense of duty, requesting that he think about the standard of living of the children that, as she put it, ought to be much higher than the standard known to themselves. She added a subtle appeal to his religious convictions by signing off the letter as *JC*. This, presumably, was a suggestion that she was appealing to him in a perceived role as the handmaiden of Jesus Christ.

Sr. Lelia was no stranger to politics and had participated in assisting an Anti-treaty rebel operative Liam Mellows avoid capture in 1916 by lending him her habit. This he wore in a dashing escape to England disguised as a nun. The veil is now in the National Museum of Ireland, Sr. Lelia herself having donated it in 1941.[25]

The strategy adopted by Sr. Lelia's worked. The Department of Education, following the intercession to the Minister, agreed to pay £218,000 of the total cost, which was the amount it would have paid if the nuns had followed the original specifications laid down by the Department. The additional cost in order to ensure that the more impressive school sought became a reality was £80,000. Members of the parish raised this money.

This brings us to the second strategy, which was the brainchild of Bishop Rodgers. He drew on the new thinking within the Catholic Church following the proceedings of the Second Vatican Council

[25] National Museum of Ireland 2015 https://thecricketbatthatdiedforireland.com/2015/08/29/nuns-veil-liam-mellows-on-the-run-1916-rising/

(1962-65) on the importance of the laity becoming deeply involved in parish life. The parish of Ennis, he opined, was the ecclesiastical centre of the Diocese of Killaloe, and he thanked God that it had progressed and developed in a remarkable manner in recent years. Now, however, he went on, this situation had made further important and urgent commitments a matter of absolute necessity. Central in this regard was ensuring that the parish come up with its financial contribution to the cost of building the school.

The bishop launched what he termed a *planned giving programme*. Through it, he asked parishioners to examine their consciences and ask themselves how much they spend on luxuries. Then, he said, each should decide how much he or she should give to the programme. Further, he encouraged all to commit themselves as quickly as possible to their decision as otherwise they might change their minds.

All of this beseeching was located within a religious paradigm. In particular, the bishop promoted the notion of the promise required as a forthright expression of attitude towards 'the faith.' Along with the spiritual value in the practice for the individual, he said, one would also gain great satisfaction to the giver psychologically. To this, he added the social justification that 'promising' would enable the parish to have all of the advantages of planning that one would never consider denying one's own affairs.

CONCLUSION

The CHAT model has been used effectively to analyse change in various aspects of society, including in the sphere of education.[26] This is because of its focus on how the nature of actions is constituted socially, culturally, historically and educationally. On this, Yamagata-Lynch[27] argued for its use to help identify the boundaries of such complex systems as the socio-political and educational transformation in a particular country and of its education system. We add to this a view that such a position is helpful not only in studying contemporary change but also in

[26] Engeström, *Learning by Expanding.*

[27] Yamagata-Lynch, *Activity Systems Analysis Methods*, 24.

studying change historically, and in relation to specific developments as well as broader societal ones.

The CHAT model has enabled us to examine how practices used by Sr. Lelia to establish the new infants-and-primary school in Ennis help to contest the received view that nuns trained in Ireland prior to the deliberations of the Second Vatican were incapable of engaging in activities aimed at ensuring children could have creative and stimulating school experiences. This was at a time before principals who were nuns began to adopt systematic approaches to improving their skills for their position. It was also before they began to meet on a regular basis with peers from other communities of nuns to see what they could learn from each other. Cogitating this opens up possible avenues for further investigations. To this end, the CHAT model, we feel sure, will continue to be of great assistance.

Note on the authors

Gerardine Neylon is a political scientist specialising in Early Childhood Education and Care (ECEC). She lectures in policy and pedagogy at the Graduate School of Education, in The University of Western Australia. She is leading a research project on Graduate teachers, educators and children's perspectives on the implementation of the principles and practices of the Early Years Learning Framework (EYLF) as demonstrated through a nature-based pedagogy approach.

Tom O'Donoghue has a personal chair in history of education at The University of Western Australia. He is an elected Fellow of the Royal Historical Society (UK) and of the Academy of the Social Sciences in Australia. His research focus is on the historical antecedents to contemporary education problems and issues.

REFERENCES

Arcangeli, Allesandro. *Cultural History: A Concise Introduction*. London: Routledge, 2011.

Duffy, Thomas M., and Jonassen, David H. "Constructivism: New implications for instructional technology?". *Educational Technology* 31, n.º 5 (199): 7-12.

Engeström, Y. *Learning by Expanding: An Activity/Theoretical Approach to Developmental Research*. Helsinki: Orienta-Konsultit, 1987.

Engeström, Y. "Activity theory as a framework for analysing and redesigning work". *Ergonomics* 43, n.º 7 (2000): 960-974.

Foot, Kirsten A. "Cultural-historical activity theory: Exploring a theory to inform practice and research". *Journal of Human Behaviour in the Social Environment* 24, n.º 3 (2014): 329-347.

Government of Ireland. *Investment in Education: Report of the Survey Team Appointed by the Minister of Education in October 1962*. Dublin: Stationery Office, 1965.

Harford, Judith and O'Donoghue, Thomas A. "Continuity and change in the perspectives of women religious in Ireland on themselves both as religious and as teachers in the years immediately prior to, and following, the Second Vatican Council (1962-65)". *Paedagogica Historica* 47, n.º 3 (2011): 399-413.

Leontiev, Aleksie Nikolaevich. *Activity, Consciousness, and Personality*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1978.

Metal Utilities (1964, January 1) *Invoice* [Invoice for furniture] XE/202(152) Mercy Congregational Archives. Catherine McAuley Centre., 3 Herbert Street, Dublin

National Museum of Ireland 2015 https://thecricketbatthatdiedforireland.com/2015/08/29/nuns-veil-liam-mellows-on-the-run-1916-rising/

O'Donoghue, Thomas A. *The Catholic Church and the Secondary School Curriculum in Ireland, 1922-62*. New York: Peter Lang, 1999.

O'Donoghue, Thomas A. "Rescuing lay teachers in Catholic Schools from anonymity for the period 1870-1970". *Educational Research and Perspectives* 26, n.º 2 (2004): 78-93.

O'Donoghue, Tom and Harford, Judith. "A comparative history of Church-State relations in Irish education". *Comparative Education Review* 55, n.º 3 (2011): 315-341.

O'Donoghue, Thomas A. and Potts, Tony. "Researching the Lives of Catholic Teachers who were Members of Religious Orders: Historiographical Considerations". *History of Education* 33, n.º 4 (2004): 469-481.

Power, Ann. *The Brigidine Sisters in Ireland, America, Australia and New Zealand, 1807-1922*. Dublin: Four Courts Press, 2018.

Stetsenko, Anna and Arievitch, Igor. M. "The Self in cultural-historical activity theory". *Theory and Psychology* 14, n.º 4 (2004): 475-503.

Vygotsky, Lev S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes* Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

Yamagata-Lynch, L. *Activity Systems Analysis Methods: Understanding Complex Learning Environments*. Dordrecht: Springer, 2010.

ENSAYO

Historia y Memoria de la Educación 13 (2021): 699-724
Sociedad Española de Historia de la Educación
ISSN: 2444-0043
DOI: 10.5944/hme.13.2021.28462

DE REDES, JERARQUÍAS Y CONSPIRACIONES, O CÓMO SE FABRICA UN *BESTSELLER* HISTÓRICO NEOCONSERVADOR[α]

Of networks, hierarchies and conspiracies, or how a historic neoconservative bestseller *is made*

Antonio Viñao[ß]

Fecha de recepción: 05/10/2020 • Fecha de aceptación: 12/10/2020

Resumen. Este ensayo crítico constituye un extenso comentario-análisis de la obra del historiador Niall Ferguson titulada *La plaza y la torre. El papel oculto de las redes en la historia: de los masones a Facebook*, traducida y publicada en castellano en 2018. El libro se halla situado, según su autor, en una vía intermedia entre la historiografía dominante, que ha tendido a subestimar la importancia de las redes, y los teóricos de la conspiración, que por lo general la exageran. Su propósito central es el de destacar la relevancia que han tenido y tienen las redes sociales en los acontecimientos y procesos históricos. El análisis aquí efectuado pretende desentrañar cómo dicho obra constituye un buen ejemplo, desde el ámbito neoconservador estadounidense, de cómo fabricar un *bestseller* histórico al servicio de dicha ideología.

Palabras clave: redes sociales; teorías conspirativas; jerarquías; historiografía neoconservadora.

Abstract. *This critical essay is an extensive commentary-analysis of the work of historian Niall Ferguson entitled* The Square and the Tower. Networks and Power from the Freemasons to Facebook *translated and published in Spanish in 2018. The book is located, according to its author, on an intermediate*

[α] Agradezco a Jack Owens, Profesor emérito de Historia e Investigador Distinguido de la Idaho State University y buen amigo, la lectura de este texto y las observaciones realizadas sobre el mismo. La responsabilidad, como es obvio, de lo que en él se dice, corresponde al autor.

[ß] Facultad de Educación. Universidad de Murcia. Campus universitario de Espinardo. 30100 Murcia. España. avinao@um.es

path between dominant historiography, which has tended to underestimate the importance of networks, and conspiracy theorists, who usually exaggerate it. Its central purpose is to highlight the relevance that social networks have had and have in historical events and processes. The analysis carried out here is intended to unravel how this work is a good example, from the United States neoconservative field, of making a historic bestseller at the service of that ideology.

Keywords: *social networks; conspiratorial theories; hierarchies; neoconservative historiography.*

La publicación en 2018 de la edición en castellano de la obra de Niall Ferguson *La plaza y la torre. El papel oculto de las redes en la historia: de los masones a Facebook* (Barcelona: Random House) ha ido acompañada, en el último año, de algunas recomendaciones y referencias positivas de diversos ensayistas y escritores en *Babelia*, el suplemento literario de *EL País*. Esta es la razón que me indujo, junto con el título (justo es decirlo), a su lectura.[1] También el hecho de que en los últimos años hayan proliferado en la historiografía educativa los trabajos y monográficos de revistas prestigiosas sobre el relevante papel de las redes institucionales, personales, nacionales y sobre todo transnacionales en las transferencia y difusión de ideas, métodos, sistemas y modelos educativos, así como sobre las influencias, viajes, traducciones, conexiones, formación de sociedades, grupos informales, etc., que están detrás de dichas transferencia y difusión.[2] Influyó también en la decisión la notoriedad del autor, con abundante obra anterior traducida al castellano,[3] al que en la portadilla interior se le califica como «el historiador británico más brillante de la actualidad», profesor e investigador en las más reputadas universidades inglesas y estadounidenses que, en las primeras páginas, se autodefine como «historiador interconectado», integrado en «redes económicas y políticas» como el Foro Económico

[1] Es evidente que traducir, en el título, *Networks and Power* por *El papel oculto de las redes en la historia* solo se explica por razones comerciales.

[2] Por ejemplo, los monográficos de *Paedagogica Histórica* sobre «Networks and the History of Education» (XLIII, n.º I, 2007) e «Internationalisation in Education: Issues, Challenges, Outcomes» (L, n.º I-II, 2014)

[3] Estos son los títulos y años de las obras traducidas y publicadas, todas ellas, por la editorial Debate: *Coloso* (2005), *El Imperio británico* (2005), *La guerra del mundo* (2007), *El triunfo del dinero* (2010) y *Civilización* (2012). Una pequeña parte de la obra de un historiador prolífico que supera ya los catorce títulos.

Mundial y el más que selecto grupo Bilderberg,[4] y miembro de tres clubs londinenses y uno neoyorkino, así como de los consejos de administración de «tres entidades corporativas: un gestor de activos globales,[5] un grupo de expertos británicos y un museo de Nueva York» (p. 15). Por fin, me dije, he aquí alguien que no solo cree saber, sino que debe saber por dónde va el mundo e influye en quienes determinan por dónde va a ir. Como él mismo reconoce, «no soy una persona muy jerárquica: por elección soy un tío de redes» por lo que, «pese a estar relativamente bien interconectado» –o sea, bien informado acerca de por dónde van las cosas– «casi no tengo poder».

No estamos, pues, ante una persona poderosa económica o políticamente, sino ante un intelectual influyente que se codea y mueve en los entresijos del poder económico y político –no así, según parece, del religioso, un tema prácticamente ignorado en el libro– desde una posición ideológica afín al Partido Republicano estadounidense. De ahí que Ferguson diga, con agradecimiento, que el libro «es en sí mismo producto de una red» al haber sido escrito en y con el apoyo de la Institución Hoover, un *think tank* de dicho partido que constituye, a diferencia del mundo universitario –donde, según afirma, no se valora la «diversidad

[4] «El club, conferencia, grupo o foro Bilderberg es una reunión anual a la que asisten aproximadamente las 130 personas más influyentes del mundo, mediante invitación. Los miembros de este grupo se reúnen en complejos de lujo ubicados en Europa, Norteamérica y Asia occidental, donde la prensa no tiene ningún tipo de acceso, y sus oficinas están en Leiden (Países Bajos). El nombre de este club procede del hotel en el que tuvo lugar la primera reunión, en los Países Bajos». Se constituyó en 1954 con el propósito «hacer un nudo alrededor de una línea política común entre Estados Unidos y Europa en oposición a Rusia y al comunismo». En: https://es.wikipedia.org/wiki/Grupo_Bilderberg (consulta efectuada el 5 de septiembre de 2020).

[5] Fondo o activo global: «este tipo de fondos pueden invertir en cualquier tipo de activo (obligaciones, bonos, acciones, activos del mercado monetario, activos inmobiliarios, derivados, materias primas...), en cualquier tipo de divisa (nacional e internacional) o cualquier mercado (nacional o internacional, renta fija, renta variable, mercado monetario, mercado de divisas, mercado inmobiliario...). En estos fondos no es necesario fijar los porcentajes de inversión destinados a cada activo.

En Estados Unidos, se considera fondo global aquel fondo que incluye en su cartera de inversión, al menos un 25 % de acciones de mercados internacionales. El valor de estos fondos está en función de las fluctuaciones en los tipos de cambio y en la riqueza de las economías internacionales en las cuales se invierte. También se le denomina fondo mundial (World Fund).

Otra acepción de fondo global […] se corresponde con aquel fondo que invierte en cualquier lugar del mundo». En: https://guiasjuridicas.wolterskluwer.es/Content/Documento.aspx?params=H4sIAAAAAAAAEAMtMSbF1jTAAASNjS0NDtbLUouLM_DxbIwMDINfAFCSQmVbpkp-8cUlmQapuWmFOcCgBoYF-sNQAAAA==WKE (consulta efectuada el 7 de septiembre de 2021).

intelectual»–, «un raro –si no único– bastión de la libre investigación y del pensamiento independiente» (p. 21).[6]

UNA VÍA INTERMEDIA ENTRE LAS REDES Y LAS TEORÍAS CONSPIRATORIAS

Ya en la primera página Ferguson rechaza el extendido uso de la palabra red para apoyar a los «teóricos de la conspiración» que albergan «la creciente sospecha de que el mundo está controlado por redes poderosas y exclusivas: los banqueros, el *establishement*, el sistema, los judíos, los masones, los Illuminati… Casi todo lo que se ha escrito sobre este tema es un puro disparate», nos dice. Para demostrarlo dedicará después algunos capítulos a los Illuminati, los Rothschild o a la red financiera de Soros y la quiebra del Banco de Inglaterra como ejemplos de atribuciones erróneas de conspiraciones causantes de cambios y convulsiones económicas o sociales. El problema reside en que el análisis que efectúa de otras redes cubre, nada más y nada menos, que desde la de la red de los Médici en la Florencia del siglo XIV a las FANG –«colmillo»– (Facebook, Amazon, Netflix, Google) y las BAT –«murciélago»– chinas (Baidu, Alibaba y Tencent) pasando por la red comercial portuguesa establecida en el siglo XVI, la de los mestizajes o de índole «familiar multicultural» en la que se asentó la conquista española de América, las redes surgidas gracias a la conjunción de la imprenta con la Reforma,

---

[6] «The Hoover Institution on War, Revolution, and Peace is an American public policy think tank and research institution located at Stanford University in California. Its mission statement outlines its basic tenets: representative government, private enterprise, peace, personal freedom, and the safeguards of the American system. The institution is generally described as conservative». En: https://en.wikipedia.org/wiki/Hoover_Institution (consulta efectuada el 5 de septiembre de 2020). Otra versión es la proporcionada por la red Voltaire: «Fundada en la universidad de Stanford por el ex presidente Herbert Hoover, la institución que lleva su nombre creó una gigantesca biblioteca sobre las guerras del siglo XX y los regímenes comunistas. Esta institución universitaria, financiada por grandes empresas y en la que se encuentran empleados algunos de los que apuestan por el Partido Republicano, ambiciona poner la investigación científica al servicio de la defensa del "sistema norteamericano"». En: https://www.voltairenet.org/article123679.html (consulta efectuada el 5 de septiembre de 2020).

Dos observaciones colaterales. La primera es que Estados Unidos es un país ubicado en América y, más en concreto, en Norteamérica. O sea, no es América ni siquiera Norteamérica. El uso de los términos América o Norteamérica para referirse a Estados Unidos es una falaz sinécdoque destinada a encubrir el dominio de este país sobre el continente americano. La segunda se refiere a la consideración de la Institución Hoover como «un raro –si no único– bastión de la libre investigación y el pensamiento independiente»: la frase resulta ofensiva para cualquier lector de mediana inteligencia salvo que se trate de una broma. Grave cosa es confundir la libertad y el grado de independencia de una institución o red con el hecho de que uno se halle o no cómodo, como pez en el agua, en ella.

las redes científicas y comerciales europeas del siglo XVII, las intelectuales e ideológico-políticas que originaron las revoluciones francesa y estadounidense, la red de la Casa de Sajonia-Coburgo-Gotha, la «red del vapor» que hizo posible la revolución industrial, las redes locales y privadas que sostuvieron el Imperio británico, la red oxoniense de Milner que sentaría las bases del *apartheid* en Sudáfrica y «concebía un futuro viril, marcial, imperial y heterosexual» a diferencia de la red «amanerada, pacifista, liberal y homosexual» de «los Apóstoles» de Cambridge (el grupo de Bloomsbury con sus «complicaciones amorosas» y, por supuesto, Keynes a quien, según se apresura a contarnos, no le interesaban como estudiante las matemáticas sino «los hombres»), el papel destacado de los judíos en el mundo económico e intelectual alemán entre 1830 y 1930, la red de espías británicos (el «Círculo de los Cinco») al servicio de la KGB soviética, la mafia, la guerra de guerrillas del general Walker en el Sureste asiático (como ejemplo de red informal), las redes de poder de Kissinger y de Nixon-Ford, la génesis de Internet, el Foro Económico Mundial y Davos, las redes de la oposición polaca al régimen comunista, Al Qaeda y los atentados del 11-S, la quiebra de Leman Brothers en 2008 y sus consecuencias en la red financiera mundial, las redes salafista y yihadista de ISIS, la red de guerrillas creada por el gobierno estadounidense para combatir la yihad, la WEB 2.0, el papel de las redes en el Brexit y en la elección de Trump, la red del partido comunista chino y la ciberguerra en la red de redes.

Sin embargo, como sugiere el subtítulo del libro con sus referencias a lo «oculto» –término que no figura en el original inglés– y los «masones», en esta amplia diversidad más de uno de los casos analizados parece estar destinado a que se llegue a la conclusión opuesta a la pretendida por Ferguson: la de que hay algo de verdad en esa relación entre las redes y las explicaciones o teorías conspiratorias.[7] O, en todo caso, a la idea de que este ha sido y es un mundo de redes en conflicto, sin relación o en colaboración, y que solo el conocimiento de su composición, estructura y funcionamiento puede ayudarnos a entender tanto el pasado como la realidad actual. Es lo que Ferguson denomina, al referirse al

[7] No se aleja mucho de esta impresión la manifestada irónicamente por Andrew Anthony en su crítica del libro en *The Guardian*: «such is Ferguson's restless desire to uncover connectedness that he can sound like a conspiracy theorist». En https://www.theguardian.com/books/2017/sep/24/niall-ferguson-square-and-tower-networks-hierarchies-review (consulta efectuada el 20 de septiembre de 2020).

propósito del libro, «una vía intermedia entre la historiografía dominante, que ha tendido a subestimar la importancia de las redes, y los teóricos de la conspiración, que por lo general la exageran» (p. 32).

REDES Y JERARQUÍAS

En efecto, esta es la tesis central del libro: «hasta hace muy poco […] los historiadores profesionales tendían a pasar por alto el papel de las redes o, cuanto menos a minimizarlo. Aun hoy la mayoría de los historiadores académicos suelen centrarse en el tipo de instituciones que crean y conservan archivos», o sea, en aquellas instituciones «jerárquicas» que, por su carácter institucional, dejan huellas, rastros y testimonios documentales fácilmente accesibles. Sin embargo, añade, «mis investigaciones y mi experiencia me han enseñado a recelar de la tiranía de los archivos. A menudo los mayores cambios de la historia son logros de grupos de personas poco documentados y organizados de manera informal» (pp. 13-14). En definitiva, «las redes sociales siempre han sido mucho más importantes en la historia de lo que han reconocido la mayoría de los historiadores» (p. 20).

> Este libro trata sobre el irregular flujo y reflujo de la historia. Distingue largas épocas en que las estructuras jerárquicas dominaron la vida humana de aquellos otros períodos –más raros, pero a la vez más dinámicos– en que las redes llevaron las de ganar, gracias en parte a diversos cambios producidos en la tecnología. Por decirlo de una manera sencilla, cuando la jerarquía está a la orden del día, el poder de cada uno depende del peldaño que ocupa en el escalafón ordenado de un Estado, empresa o institución similar verticalmente ordenada. En cambio, cuando las redes obtienen ventaja, el poder de cada uno deriva de su posición en uno o más grupos sociales horizontalmente estructurados (p. 14).

Por supuesto, como el mismo Ferguson reconoce de inmediato, «esta dicotomía entre jerarquía y red es una mera simplificación» (p. 14). Ambos «mundos […] se encuentran e interactúan» y en «cualquier gran empresa existen redes completamente distintas del "organigrama" oficial» (p. 18). Incluso, en un momento determinado, llega a preguntarse si las redes en el fondo «no son más que empresas muy vagamente estructuradas» (p. 49). Como podía también haberse preguntado si no caben organizaciones que

combinen, de forma no espontánea sino deliberada, lo jerárquico-formal con lo reticular asimismo formalizado. Es decir, con la existencia, reconocida en el organigrama de una determinada organización jerárquica, de nodos aislados, independientes entre sí, pero conectados por separado con el núcleo o centro de la red, con el fin de que lo que suceda en ellos no afecte al resto de la organización. Pero la dicotomía queda ahí, permanece. Y en ella, las jerarquías –«organizaciones verticalmente estructuradas caracterizadas por un mando, control, y comunicación centralizados y dependientes» (p. 46)– son identificadas con la rigidez, el conservadurismo, la centralización, la pertenencia forzosa y la autocracia, mientras que las redes lo son con la flexibilidad, la innovación o creatividad, la descentralización, la pertenencia voluntaria y el libre espíritu emprendedor.

Este rasgo último, el de poseer un «espíritu emprendedor siempre se ha avenido bien», nos dice Ferguson de sí mismo, «con mi amor por la libertad». Un «amor», recalca, que le ha hecho rehuir la riqueza, el poder político y la carrera académica: «formar parte de la jerarquía», nos dice, «implica rebajarse uno mismo, al menos al principio»; implica períodos «de obligada servidumbre», sufrir «indignidades» y «humillaciones». «¿No es mejor hoy», concluye, «estar en una red que nos da influencia, que en una jerarquía, que nos da poder?» (pp. 16-17). Y no solo porque vivamos en la era de «la Red» y del «entramado», sino porque «nuestra especie debería conocerse en realidad como *Homo dictyous* ("hombre en red") puesto que "nuestros cerebros parecen haberse construido para las redes sociales"» (pp. 36 y 40).[8] El ser humano, «con su incomparable red neural, nació para interrelacionarse» y es ahora, tras «la invención del lenguaje escrito», cuando «las nuevas tecnologías han facilitado nuestra antigua necesidad innata de interrelación» (p. 42). Esta es «la segunda época en la historia» –la primera sería la de la invención y difusión de la imprenta– «en que una serie de instituciones jerárquicas obsoletas se han visto cuestionadas por redes novedosas, cuyo impacto a su vez ha sido amplificado por la nueva tecnología» (p. 77). Somos animales sociales, y «el enigma» en todo caso radica en «por qué y cómo nosotros, maestros de la interrelación por naturaleza, hemos

[8] Cita tomada de Nicholas A. Christakis y James A. Fowler, *Connected: The Surprising Power of Our Social Networks and How They Shape Our Lives* (New York: Little Down, 2009), 239. Traducción al castellano: *Conectados. El sorprendente poder de las redes sociales y cómo nos afectan* (Barcelona: Taurus, 2009).

sido tanto tiempo esclavos de jerarquías verticalmente estructuradas y rígidamente institucionalizadas» (p. 44).

EL ANÁLISIS DE LA REDES SOCIALES: CUESTIONES METODOLÓGICAS

En las páginas siguientes, y antes de pasar a analizar las redes seleccionadas, Ferguson dedica cinco capítulos a las cuestiones metodológicas que plantea el estudio de las redes sociales: sus orígenes –el sociograma, estudios de psicología social, los índices de citas o impactos–, fundamentos –la «homofilia» o «asortividad»: «tendencia a sentirnos atraídos por personas similares a nosotros» por cualquier razón o aspecto (p. 53)–, variedades –aleatorias, jerárquicas– y representación gráfica de las mismas, su evolución, funcionamiento –vínculos débiles, ideas virales– e interacciones entre redes y estructura –centralidad de grado, de intermediación y de proximidad, coeficientes de agrupamiento, núcleos o centros, nodos, aristas, clústeres o racimos, densidad de la red–.

Tras esta parte teórico-metodológica destinada a dar un aire más científico, técnico-objetivo, a las tesis y afirmaciones del libro –en especial, gracias al acompañamiento gráfico y a la fundamentación en apariencia matemática de este tipo de análisis–, lo que se espera encontrar es una aplicación comparada de dicha metodología a algunos tipos históricos o actuales de redes que muestre su virtualidad, sus posibilidades y, como toda metodología, también sus límites. Sin embargo, lo que el lector se encuentra –tal y como se desprende de la relación anteriormente expuesta– son análisis más o menos breves y detenidos o superficiales de un amplio y diverso número de redes seleccionadas para llevar a cabo una apretadísima síntesis histórica desde el siglo XIV al actual que apoye la tesis central del libro: la importancia –hasta ahora subestimada por los historiadores–, de las redes sociales –cuyo concepto y amplitud no se definen– como espacios de innovación, cambio y emprendimiento frente a las jerarquías, y el relevante papel desempeñado por dichas redes en los procesos y acontecimientos históricos.[9] ¿No hubiera sido preferible

[9] En igual sentido se expresó Moises Naim, desde las páginas de *The Washington Post*, al comentar el libro: «In fact, it is surprising how little Ferguson relies in the initial chapters on network theory to make his case. In the remaining eight parts of the book, this network theory mostly disappears and the story is told in standard historical narrative». En: https://www.washingtonpost.com/outlook/

reducir el número de redes a analizar, llevar a cabo un estudio menos superficial de ellas y comparaciones que permitan establecer algún tipo de relación entre sus rasgos –estructura, densidad, objetivos, componentes, etc.–, su evolución y su funcionamiento? ¿Cómo es posible llegar a conclusión alguna tras analizar de forma rápida casi una treintena de redes de muy diferente tipo? Claro que entonces estaríamos ante un libro quizás académica y científicamente más serio o, si se prefiere, no redactado para llegar a un público amplio y que fuera *readable*; o sea, al alcance del lector medio: el acostumbrado a pasar de aquí a allá, de un asunto a otro, a lo largo de un elevado número de capítulos (hasta sesenta, en este caso) caracterizados por su brevedad, la aparente diversidad temática y la introducción de vez en cuando de referencias, anécdotas, cometarios o temas llamativos. Es decir, un lector apresurado cuya mente ha sido conformada por un discurso, el televisivo y/o el de las nuevas y tecnológicas redes sociales, dirigido más a entretener, distraer y captar la atención que a pensar con un cierto rigor. «The historical panoramas» que Ferguson ofrece en sus libros, nos dice Moises Naim, «often come mixed with telling anecdotes, illuminating minutiae, fun facts and even some facile one-liners that, while entertaining, don't add much to the argument».[10]

REDES SELECCIONADAS: FILIAS Y FOBIAS

La selección de redes efectuada muestra, como es lógico, algunos de los temas que han sido objeto de estudio por Ferguson con anterioridad –el Imperio británico, los Médici, la banca Rothschild, Kissinger…–, así como, al mismo tiempo, sus filias y sus fobias. Uno no puede menos que mostrar su acuerdo cuando señala la presencia y relevancia de las redes sociales en la vida e historia del ser humano. Cualquier estudiante universitario de sociología o psicología social lo sabe, o debe saberlo. Lo extraño es que diga que los historiadores han desdeñado o subestimado dichas presencia y relevancia. Es posible que sus referencias a determinadas redes no hayan ido acompañadas

---

are-scholars-looking-for-history-in-all-the-wrong-places/2018/03/09/2a65208a-1738-11e8-8b08-027a6ccb38eb_story.html (consulta efectuada el 20 de septiembre de 2020).

[10] https://www.washingtonpost.com/outlook/are-scholars-looking-for-history-in-all-the-wrong-places/2018/03/09/2a65208a-1738-11e8-8b08-027a6ccb38eb_story.html (consulta efectuada el 20 de septiembre de 2020).

de representaciones gráficas o de análisis comparativos, pero cualquier historiador medianamente versado sabe que las redes familiares, clientelares, de sociabilidad popular, comerciales, culturales, científicas, religiosas, heterodoxas, contrahegemónicas, clandestinas o formadas en torno a estructuras no jerárquicas basadas en la amistad, el vecinazgo, los gustos y aficiones, la ayuda mutua, la colaboración, la gestión de bienes o intereses comunes, el trabajo o gremio, etc., vienen siendo objeto de atención preferente por la historiografía desde al menos los años sesenta y setenta del siglo pasado desde la historia social, la cultural, la económica y la política.

Quizás todo se explica a partir de una frase que Ferguson sitúa en las primeras páginas del libro al referirse al origen de su interés por las redes sociales: «Yo había descubierto», dice, «que las élites de Vilfredo Pareto –desde los "notables" de la Francia revolucionaria hasta los *Honorationen* de la Alemania guillermina– solían ser más importantes que las clases de Karl Marx en el proceso histórico, pero no había aprendido a analizar las estructuras elitistas» (p. 20). Acabáramos. A Ferguson lo que le atrajo en principio, en consonancia con su modo o estilo de vida, fueron las redes elitistas de índole económico-financiera, política o cultural. Y de ahí proceden buena parte de sus filias.

Vayamos con las fobias. Tras atribuir *per se* a las redes, frente a las jerarquías, la serie de bondades antes mencionada –flexibilidad, innovación o creatividad, descentralización, pertenencia voluntaria y libre espíritu emprendedor– Ferguson se cura en salud y advierte que las redes sociales pueden también tener objetivos malsanos. De algún modo, podría decirse que las hay buenas, malas y, por ahora, ni buenas ni malas. El problema reside en quien o quienes califican tanto a las redes como a sus objetivos y con arreglo a qué criterios. Y aquí es donde aparecen también las fobias. Entre otras razones porque los criterios son geopolíticos y parten del supuesto de que el modelo o democracia –un determinado modelo o democracia– estadounidense es, con los errores de sus gobernantes y sus imperfecciones, el que hubo que salvaguardar en la primera Guerra Fría frente a la Unión Soviética, y el que hay que salvaguardar en la segunda Guerra Fría frente, en este caso, a China y, en la actual sociedad en red, a los cuasimonopolios de las grandes empresas de las redes tecnológicas. No se dice así, de modo tan explícito, pero es lo que se desprende de la lectura del libro.

El problema no reside tanto en los análisis –que también– cuanto en los adjetivos, las calificaciones, descalificaciones y etiquetados a los que se recurre. Así, al referirse al «alarmante» avance en los años finales del siglo XIX de la izquierda política –marxistas, anarquistas– y del nacionalismo, se califica a estos movimientos sociales y políticos de «sectas utópicas extremistas» (p. 423). Tras referirse a la «pandemia global» de la llamada gripe española de 1918-1920, Ferguson aclara que «no fue esta la única plaga del período comprendido entre 1917 y 1923» cuando «una cepa mutante del marxismo desarrollada por los bolcheviques rusos arrasó asimismo la masa continental euroasiática, al tiempo que nuevas formas extremas de nacionalismo generaban violentos movimientos fascistas en casi todos los países europeos» (p. 248). Y en las páginas dedicadas a la revolución rusa –un capítulo titulado «La peste»– no duda en calificar la rápida difusión del «virus bolchevique» en Rusia de «epidemia» o «pandemia proletaria» (pp. 262-263) –el término epidemia se utiliza también en el libro para referirse al «terror islamista» (p. 438) y a la tendencia reguladora del gobierno de Obama (p. 408)–, además de atribuir en parte su triunfo a la carencia de «instinto asesino» en Kerenski.

La equiparación anterior como «sectas utópicas extremistas» del marxismo, el anarquismo y los nacionalismos extremos no debe llamar a engaño. El capítulo dedicado al nazismo lleva, a diferencia del anterior sobre la «peste» bolchevique, un título neutro: «El principio del líder». Y en cuanto a su contenido, caracteriza en parte dicha ideología como un movimiento o «despertar religioso», una «nueva religión política» con su liturgia y su catecismo, y al régimen político nazi como un «caos policrático» en el que diferentes «individuos y organismos rivales competían por cumplir lo que ellos interpretaban como los deseos del Führer» (pp. 271-273). Nada de epidemias, virus y plagas.

REDES SOCIALES Y ANTISOCIALES

No todas las redes sociales merecen el mismo calificativo o juicio moral. Las hay, dice Ferguson, antisociales. La «banda islamista» que perpetró los atentados del 11 de septiembre de 2001, además de ser una red «terrorista» y de haber sido urdida por una «mente diabólica», era «en verdad una red antisocial, casi invisible, como deben serlo las redes

secretas para evitar que las detecten» (pp. 391-393). Por el contrario, aunque Ferguson reconozca, cómo no, que «las pruebas de una relación causal entre Irak y los atentados del 11-S rayaban en lo inexistente», no va más allá de considerar un «error» estratégico la intervención militar de Estados Unidos en Irak para derrocar a Sadam Husein ya que solo sirvió para fortalecer y extender la red de Al Qaeda.[11] Al igual que serían errores los «bombardeos estratégicos»[12] en cuanto acciones dirigidas a terminar con dicha red en oposición al principio de que contra una red ágil solo se puede luchar mediante otras redes (pp. 394-396).

En igual sentido, aunque Ferguson atribuya «la influencia y reputación» de Henry Kissinger sobre todo al establecimiento de redes personales que le proporcionaban una «interconectividad fuera de lo normal», no duda en destacar que tanto una como otra «eran» también «producto […] de su intelecto y laboriosidad» (p. 349) cualidades que, como es evidente, en ningún momento considera que puedan también poseer los líderes o componentes de las redes que califica de antisociales o de las «sectas utópicas extremistas». En cuanto a su «reputación», baste decir que entre los «acontecimientos geopolíticos» cuya «gestión» se vio facilitada por las redes que tejió en torno a su persona, se hallan no solo las mencionadas por Ferguson –guerra árabe-israelí de 1973, guerra del Vietnam, …– (p. 344), sino también otras que no considera necesario

[11] Las estimaciones sobre las muertes producidas por la Guerra de Irak oscilan entre las 150.000 y el millón de víctimas. En: https://es.wikipedia.org/wiki/Guerra_de_Irak#P%C3%A9rdidas_humanas (consulta efectuada el 10 de septiembre de 2020). Con independencia de ello, la guerra y ocupación de Irak fueron iniciadas a partir, como el mismo Ferguson reconoce, de pruebas inexistentes y, añadimos, sin mediar agresión alguna por parte del país invadido y sin autorización de las Naciones Unidas.

[12] La expresión «bombardeos estratégicos» y la referencia a su inutilidad «en una guerra en red» está tomada de John Arquilla, «It takes a Network», *Los Angeles Time*, 25 de agosto de 2002. El «bombardeo estratégico» es «una estrategia militar utilizada durante una guerra total, que intenta destruir la capacidad económica de una nación para librar la guerra. Es un ataque aéreo sistemático y organizado. […]. Las misiones de bombardeo estratégico por lo general atacan blancos tales como fábricas, redes ferroviarias, refinerías de petróleo y ciudades completas, mientras que las misiones de bombardeo táctico se dirigen contra blancos tales como concentraciones de tropas, puestos de mando y control, aeropuertos militares y depósitos de munición, que son blancos específicos». En: https://es.wikipedia.org/wiki/Bombardeo_estrat%C3%A9gico. La página dedicada al tema en Wikipedia es un tanto confusa, está mal redactada y en ningún momento alude a la necesaria existencia de víctimas civiles en este tipo de bombardeos, ni siquiera con la eufemística expresión de «efectos colaterales». Tampoco es recomendable, en este aspecto, la dedicada al «bombardero estratégico», aunque en ella se indiquen algunos ejemplos de este tipo de estrategia desde la I Guerra Mundial hasta fechas recientes (https://es.wikipedia.org/wiki/Bombardero_estrat%C3%A9gico). Consultas efectuadas el 9 de septiembre de 2020.

mencionar como el golpe de Estado contra Allende en Chile en 1973 y el establecimiento de la dictadura de Pinochet, el llamado Proceso de Reorganización Nacional en Argentina y la dictadura de Videla (1976-1981), la dictadura cívico-militar en Uruguay (1973-1985), y la Operación Cóndor establecida en 1975 de la que Kissinger es considerado promotor e ideólogo. Nada extraño si se tiene en cuenta que Kissinger fue uno de los fundadores, junto con Rockefeller y la banca Rothschild, del antes mencionado grupo Bilderberg al que Ferguson pertenece. Lo que sucede es que un historiador medianamente serio si alude a la reputación de un personaje como Kissinger no debe pasar por alto –aunque sea en una breve nota a pie página y sin necesidad de pronunciarse en favor de una u otra faceta– que, para unos, se trata de alguien que en 1973 obtuvo el Premio Nobel de la Paz y, para otros, de alguien responsable de violaciones sistemáticas de los derechos humanos e incluso de ser un criminal de guerra. Así, con esta doble cara, se le caracteriza hasta en Wikipedia.[13]

AMENAZAS PARA LA DEMOCRACIA ESTADOUNIDENSE: LAS NUEVAS REDES TECNOLÓGICAS Y LA CIBERGUERRA

A lo largo del libro se alude o dejan entrever los peligros que han acechado o acechan el modo de vida o democracia estadounidense. Por lo general, se trata de ideologías de amplia difusión mundial originadas en el exterior –comunismo, islamismo– o de países con asimismo pretensiones imperialistas –la URSS durante los años de la Guerra Fría, China en la actualidad–. En todo caso, se trata de amenazas exteriores, no generadas en y por el mismo sistema o modelo. Solo hay una excepción: las nuevas redes sociales tecnológico-electrónicas. Volveré después sobre el tema. Ahora solo aludiré al tratamiento que Ferguson da al triunfo de Donald Trump en las elecciones presidenciales de 2016 y la no consideración como amenaza para la democracia estadounidense de dos aspectos del mismo.

El escenario electoral supuso, a su juicio, «un enfrentamiento catártico entre Clinton –la personificación de la jerarquía establecida– y

[13] https://es.wikipedia.org/wiki/Henry_Kissinger (consulta efectuada el 9 de septiembre de 2020).

Trump, al que el *establishment* se tomó literalmente, pero no en serio».[14] Por supuesto, ambos candidatos recurrieron a las «redes sociales por medio de plataformas online», pero «en la fase final de las elecciones […]. Trump contaba con un 32 por ciento más de seguidores en Twiter que Clinton y un 87 por ciento más en Facebook», así como cuatro veces más de *likes* en Facebook, y sus tuits se retuitearon una media cuatro veces superior a los de Clinton. La conclusión es evidente: el resultado se debió, en buena parte, al uso que Trump y sus partidarios hicieron de dichas redes. Hasta ahí nada hubo en la campaña y en el triunfo de Trump que pudiera significar una amenaza para la democracia, si dejamos a un lado tres aspectos que Ferguson no menciona: la baja calidad y simplificación del lenguaje escrito o visual utilizado dichas redes; el anuncio del director del FBI, efectuado justo antes de la votación –sin tiempo para elaborar y difundir una respuesta desde las redes favorables a Clinton–, de que se estaban investigando sus correos electrónicos; y la existencia de un sistema electoral, establecido en el siglo XVIII, que hace que un voto en determinados Estados valga lo mismo que los de trescientos y pico votantes en otros, dato que explica que Trump ganara las elecciones aun obteniendo 2.800.000 votos menos que Clinton. Ciñámonos solo a dos de aquellos aspectos que el mismo Ferguson reconoce que ayudaron al triunfo del candidato republicano –además de la injerencia «de la red de inteligencia rusa» (p. 473)–, sin que en ningún momento los enjuicie o tome como indicadores de la calidad de la democracia estadounidense. Uno es el abundante número de bulos-mentiras *–fake news–*: «De las noticias falsas conocidas que aparecieron en los tres meses previos a las elecciones, las anti-Trump se compartieron en Facebook ocho millones de veces; las anti-Clinton, treinta» (pp. 447-451). El otro se refiere a la «coordinación muy estrecha» que hubo «entre la campaña de Trump y la red *alt-right*» («derecha alternativa»). No ya porque destacados miembros de la misma se jactaran de haber encumbrado a Trump al actuar como troles desde sus redes (p. 450),[15] sino por la

[14] La referencia a Trump está inspirada en el artículo de Salena Zito, «Taking Trump seriously, not literally», *The Atlantic* (23 de septiembre de 2016).

[15] Trol: «En la jerga de Internet, un **trol**, plural **troles** (del noruego *troll*), describe a una persona con identidad desconocida que publica mensajes provocadores, irrelevantes o fuera de tema en una comunidad en línea, como pueden ser un foro de discusión, sala de chat, comentarios de blog, o similar, con la principal intención de molestar o provocar una respuesta emocional negativa en los usuarios y lectores, con fines diversos (incluso por diversión) o, de otra manera, alterar la conversación normal en un tema de discusión, logrando que los mismos usuarios se enfaden y se enfrenten entre

misma naturaleza de dicho movimiento o red integrada por grupos de extrema derecha que defienden el supremacismo blanco.[16]

Aunque ambos aspectos sean descritos como algo normal que no afecta, como amenaza o peligro, a la democracia estadounidense, Ferguson sí aprecia dicha posibilidad –incluso para la democracia en general– en el análisis que efectúa de las redes sociales surgidas gracias a internet, en especial de las FANG (Facebook, Amazon, Netflix, Google), Microsoft y Apple, así como de la ciberguerra y de un «mundo», el de hoy, que a «a menudo […] recuerda a una red gigantesca al borde al apagón cataclísmico» (p. 463).

Por supuesto, Ferguson no aborda esta cuestión a partir de la relación que pueda existir entre los soportes de la memoria o los datos-información y los modos y maneras de pensar y ver la realidad, aunque se refiera a ella sin profundizar cuando alude al «apetito insaciable de noticias», a «ese hombre y esas mujer repantigados en el sofá cuya atención vaga errática de la televisión de pantalla plana al portátil, al *smartphone*, a la *tablet* y de vuelta a la televisión», o a la «mucha gente [que] permanece conectada todas las horas de vigilia de sus vidas» (p. 443).[17] También se acerca al tema de modo superficial cuando, en el capítulo

---

sí […]. El *trol* puede crear mensajes con diferente tipo de contenido como groserías, ofensas, mentiras difíciles de detectar, con la intención de confundir y ocasionar sentimientos encontrados en los demás». En: https://es.wikipedia.org/wiki/Trol_(Internet). Consulta efectuada el 9 de septiembre de 2020.

[16] «La derecha alternativa (en inglés, *alt-right*) es un grupo heterogéneo de ideologías de derecha y extrema derecha de origen estadounidense que rechazan a aquellos conservadores que, según su visión, han asumido ideales considerados progresistas, y cuyas políticas irían en detrimento del futuro de la población blanca en Estados Unidos. Igualmente suelen oponerse al neoconservadurismo y en algunos casos al liberalismo, si bien algunos críticos consideran que grupos como los paleolibertarios son parte de la derecha alternativa. Tienen gran actividad en internet; de hecho se acusa a sus miembros de actuar como *trolls* en la red. La mayoría de miembros de esta ideología son jóvenes, con gran capacidad de activismo en internet, sin jerarquía ni líderes. Es llamado por algunos medios de comunicación como *nacionalpopulismo*». En: https://es.wikipedia.org/wiki/Derecha_alternativa (consulta efectuada el 9 de septiembre de 2020).

[17] Me refiero a los trabajos, entre otros, de Nicholas Carr, *Superficiales ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes?* (Madrid: Taurus, 2011), Neil Postman, *Divertirse hasta morir. El discurso público en la era del "show business"* (Barcelona: La Tempestad, 2012, 3.ª edición) y Theodore Roszak, *El culto a la información. El folclore de los ordenadores y el verdadero arte de pensar* (Barcelona: Crítica, 1988). En este último libro puede encontrarse un más detallado y penetrante análisis de la génesis de internet, así como de la mutación de una idea en principio cuasilibertaria de algunos miembros de la generación estadounidense del 68 en la progresiva antropoformización de los ordenadores en detrimento de un pensar libre.

sobre «La Web 2.0», señala «la discrepancia» existente «entre el ideal y la realidad». Entre el paradigma de Linux expuesto por un programador libertario, Eric S. Raymond, para elaborar un sistema operativo mundial de código o software perpetuamente abierto «a base del hackeo a tiempo parcial de varios miles de desarrolladores» –es decir, de una «comuna virtual» de hackers voluntarios–,[18] y la extinción «del sueño del código abierto» con «el auge», en este campo, «de los monopolios y duopolios». Una transformación que significó, en palabras de Ferguson, el paso desde «la innovación y la anarquía creativa» a «la comercialización» y a los intentos infructuosos, hasta el momento, de «regulación» (pp. 411-412).

Nadie ni nada parece estar seguro, libre de ataques, en el mundo digital y en la ciberguerra que tiene lugar en lo que Ferguson llama «Ciberia». Ya no es, nos dice, que «los hackers y trolls rusos» sean «una amenaza para la democracia estadounidense similar a la que representaban los sacerdotes jesuitas para la Reforma inglesa: una amenaza interior con apoyo exterior» (p. 473), sino que «al principio eran hackers adolescentes los que causaban estragos» y hoy «gran parte de los ciberataques siguen siendo obra de actores no estatales: vándalos, adolescentes, delincuentes, "hacktivistas" u organizaciones terroristas» (pp. 473-474). «¿Pueden, se pregunta Ferguson, estos "buenos actores" [el Pacto Europeo de los Alcaldes para el Clima y la Energía o la Alianza para el Gobierno Abierto lanzada por Obama] unirse en una nueva clase de red geopolítica y aplicar su "redería" contra los malos actores?». La respuesta de Joshua Cooper Ramo, que Ferguson ofrece a los lectores, es más que dudosa. Para este autor, «la amenaza fundamental para los intereses americanos no son ni China, ni Al Qaeda ni Irán. Es la evolución de la propia red». Por ello, Cooper Ramo defiende, aclara Ferguson, «el levantamiento de "barreras" reales y virtuales para impedir la entrada de los rusos, los delincuentes online, la red de vándalos adolescentes y demás

[18] Paradigma expuesto en su «manifiesto del código abierto» *The Catedral and the Bazaar: Musings on Linux and Open Source by an Accidental Revolutionary* (Pekin y Cambridge: O'Reilly Media, 1999). Los traductores aclaran, en nota a pie de página, que «*hacker* se usa en este contexto, no en relación con actividades de piratería informática, sino para referirse a todos aquellos que con sus *hacks*, "mejoras", contribuyen –"con entusiasmo (casi obsesivamente)", como recoge su propia definición– al desarrollo colaborativo de un software de código abierto» (p. 411). La propia transformación del significado de dicho término, desde la mejora colaborativa a la piratería es ya un claro síntoma de la degradación democrática del sistema.

malhechores».[19] No parece ser esta la opción de Ferguson, quien se inclina más por una solución algo confusa, por no decir ingenua e irreal, frente a los «ataques constantes» de «cretinos y granujas» a que se «hallan sometidas» nuestras redes financieras, sociales, comerciales e infraestructurales: crear redes más sencillas en las que la destrucción de un número determinado de nodos no suponga la de la red en su conjunto (pp. 476-477). Esta es al menos la conclusión que este comentarista obtuvo tras la relectura de los párrafos dedicados al tema sin saber que, como se verá después, en un capítulo posterior propone la regulación y el control de las nuevas redes tecnológicas por una pentarquía de grandes potencias.

No es la ciberguerra, para Ferguson, la única amenaza para la democracia e intereses estadounidenses cuyo origen se halle en internet. Por un lado, como ya se indicó, constata la discrepancia entre el ideal –o, al menos, los objetivos originalmente expresos de las FANG– y la realidad. El ideal publicitado va desde el «organizar la información y asegurar que sea útil y accesible a todos» de Google a «Facebook no se creó para ser una empresa. Se construyó para desempeñar una labor social: hacer del mundo un lugar más abierto y conectado», tal y como se dice en *El pequeño libro rojo* redactado con el fin explicar a los «nuevos empleados» de Facebook «la misión, historia y cultura» de la nueva compañía (p. 414).[20] La realidad es harto diferente: las grandes redes digitales son, de hecho, empresas jerárquicas y publicitarias en las que «el usuario es el producto» (p. 417), y el código abierto ha pasado a ser un mercado duopolístico (Microsoft y Apple) en el que predominan los cuasimonopolios (Facebook –objeto de las mayores críticas por parte de Ferguson–, Amazon, Google). Una situación, y no otra, que es la que ha hecho posible no solo que sus propietarios figuren entre los hombres más ricos del mundo– (p. 418), sino también que conviertan la información personal que almacenan en un objeto de compra y venta, y la publicidad en noticia dirigiendo en un sentido u otro las preferencias, aficiones y gustos de quienes utilizan dichas redes (pp. 412-420).

---

[19] Joshua Cooper Ramo, *The Seventh Sense. Power, Fortune and Survival in the Age of Netwoks* (New York: Little Brown, 2016), p. 182. Donde dice americanos, léase, por favor, estadounidenses. Sobre la inclusión de «los rusos» entre los «demás malhechores», sobra todo comentario.

[20] En: https://v1.benbarry.com/project/facebooks-little-red-book (consulta efectuada el 12 de septiembre de 2020).

Por otro lado, la sociedad estadounidense, nos dice Ferguson, ha devenido, en las últimas dos o tres décadas, una sociedad «desmembrada» (pp. 421-426). En buena medida, por el crecimiento de la desigualdad, un rasgo, aclara, apreciable tanto a nivel mundial como en Estados Unidos. La representación gráfica de «la jerarquía de la riqueza y los ingresos», en un caso y en el otro, «posee la forma de un edificio con una base muy ancha y una aguja sumamente alta y afilada» (p. 422). Constatado el hecho, por lo demás innegable, Ferguson no parece extraer de él sus consecuencias obvias e incurre, a juicio de este comentarista, en incoherencias. La globalización económica y financiera y de los flujos de información ha hecho posible, a su juicio y en clara contradicción con lo anterior, «una redistribución global más eficiente del capital y de la mano de obra», así como «una mejora significativa» de las «condiciones de vida» de la «mayor parte de la gente del planeta» durante «los últimos treinta o cuarenta años» (p. 423). Sin embargo, eso no ha sido así en el interior de algunos países, entre ellos Estados Unidos donde «es evidente que ocurre algo» entre «los estadounidenses blancos (no hispanos)», en especial «los de mediana edad que solo llegaron a cursar secundaria» cuyos índices de mortalidad se han visto reducidos (p. 424). De un modo u otro, «el aumento de la polarización política y social» ha sido «una característica de las dos o tres últimas décadas» en Estados Unidos. Un proceso evidente que hubiera merecido un análisis más profundo –en relación, por ejemplo, con el crecimiento de la desigualdad– sobre el que Ferguson se limita a considerar que sus «rasgos más destacados son una marcada contracción de las redes centrales de debate de los estadounidenses, que contienen menos miembros ajenos a la familia que en el pasado, y un debilitamiento de las instituciones tradicionales de red, como las centradas en la iglesias y las asociaciones locales de voluntarios» (p. 426). Una relación en la que Ferguson no considera que deban incluirse otras redes tradicionales de la sociedad estadounidense como, por ejemplo, las sindicales especialmente debilitadas, entre otras razones, por el macartismo en los años de la Guerra Fría y las políticas estatales y federal del Partido Republicano.

CONTRADICCIONES E INCOHERENCIAS

No parece que Ferguson, como la casi totalidad de los mortales, posea el «privilegio» que Werner Jaeger atribuía a Platón al referirse a su

capacidad para recrear y transmitirnos la figura y el pensamiento de Sócrates: el de «de ver en enfoque histórico la propia época e incluso la propia vida».[21] En efecto, una cosa es analizar las redes de los Médici o de los Rothschild, incluso de las redes culturales que hicieron posible la Revolución francesa, y otra cosa es intentar escrutar y entender el mundo en el que uno vive, tanto si lo disfrutas como si lo padeces. Si, además, el propósito del libro es ofrecer una visión más o menos rápida y superficial de la influencia de las redes en diversos acontecimientos o procesos con el fin de llamar la atención sobre este fenómeno hasta ahora, al parecer, subestimado por los historiadores, no es extraño que, al exponer y analizar los cambios tecnológicos, políticos, económicos y culturales más recientes, se aprecien algunas contradicciones e incoherencias.

Por un lado, Ferguson reconoce, cómo no, que la sociedad estadounidense es hoy más desigual y se halla más polarizada política y socialmente que hace dos décadas. Por otro, se muestra crítico y receloso tanto ante el creciente poder y riqueza de los grandes gigantes tecnológicos como ante su regulación y control por las jerarquías estatales. Además, en la más pura línea de la derecha conservadora estadounidense –en uno de cuyos *think tank* ha elaborado el libro– repudia lo que llama el «Estado administrativo» de Obama hasta llegar a preguntarse por qué Washington, bajo su mandato, «ha degenerado […] en una versión de aquel Estado burocrático hipertrófico que imaginó en su día Franz Kafka» (p. 408).

Asimismo, Ferguson reconoce, como vimos, el crecimiento de la desigualdad y de la polarización social y política en Estados Unidos, incluso de la mortalidad entre la población blanca –en todo caso, una tasa inferior a la de la población afroamericana o hispana, aunque no lo mencione–. Sin embargo, se pronuncia en contra de la «epidemia reguladora» de la administración Obama –en la que incluye el programa Medicare destinado a implantar una tímida atención sanitaria universal–, así como de su imposición al sector privado de unas «cargas que acaban por reducir la tasa de crecimiento y la creación de empleo» (p. 410), y sostiene, desde una perspectiva global, que «proporcionar telefonía móvil a los pobres del mundo está resultando más fácil que proporcionarles

[21] Werner Jaeger, *Paideia. Los ideales de la cultura griega* (México: Fondo de Cultura Económica, 1962, 2.ª edición), 455.

agua potable; quizá sea un argumento a favor de dejar la provisión de agua potable en manos del sector privado en lugar de a gobiernos débiles y corruptos» (p. 467).[22] En síntesis, menos impuestos para las rentas altas, Estado mínimo e iniciativa privada sin regulación. Justo, a juicio de este comentarista, el tipo de sistema económico que produce ese incremento de la desigualdad y de la polarización que Ferguson caracteriza, acertadamente, como rasgos negativos de la sociedad estadounidense de las dos últimas décadas. En este sentido, podríamos decir que su libro sería el anti-Piketty.[23]

Item más, por un lado, valora positivamente los efectos de la globalización mundial financiera y de la mano de obra (p. 423). Por otro, no duda en atribuir en parte la crisis financiera de 2008, provocada por la quiebra de Lehman Brothers y la burbuja inmobiliaria estadounidense, a un claro ejemplo de dicha movilidad: «la llegada al país de flujos de capital de los mercados emergentes» –es decir, de otros países–, «en particular de China» (p. 402). O sea, a la misma globalización financiera.

Por último, y esto afecta de lleno a las tesis centrales del libro y a las preocupaciones de Ferguson en relación con el tiempo presente, el gran valedor de las redes frente a las jerarquías se ve obligado en las páginas finales a responder a dos preguntas que él mismo formula:

> ¿Nos liberarán las nuevas redes de los grilletes del Estado administrativo como liberaron las redes de los siglos XVI, XVII y XVIII a nuestros ancestros de los grilletes de la jerarquía espiritual y secular? ¿O tal vez las jerarquías establecidas en nuestro tiempo lograrán más rápido que sus predecesoras imperiales asimilar las redes y enrolarlas en su antiguo vicio de entablar guerras? (p. 487).

Su diagnóstico no es optimista. Por un lado, la ilusoria «utopía libertaria» de ciberciudadanos[24] «libres e iguales […] interconectados y compartiendo todos los datos disponibles» en un ambiente de «transparencia» y

---

[22] Afirmación basada o tomada de World Bank Group, *Digital Dividends* (Washington D.C: International Bank for Reconstruction and Development, 2006), 95.

[23] Me refiero a *Capital e ideología* (Barcelona: Planeta, 2019), cuya edición original francesa aparecería dos años después de la obra de Ferguson.

[24] En el original *netizens*.

«seguridad», ha sido sustituida por la fantasía romántica de la posibilidad –bajo el nombre de inteligencia artificial y el impulso de la robótica– de un «cerebro global» o «"superorganismo planetario" capaz de autoorganizarse» (p. 487) que, a juicio de Ferguson, nos llevaría al «desempleo a gran escala» y a la implantación consiguiente de una «renta básica modesta pero suficiente». Es decir, a un «pacto social» solo «viable» mediante un «totalitarismo que recurriese a los sedantes, como el que imaginó Aldous Huxley» (p. 489). Por otro, han surgido «redes nuevas y gigantescas» de «estructura jerárquica» que pueden ser instrumentalizadas por «oligarcas corruptos o fanáticos religiosos para lanzar una guerra nueva e impredecible en el ciberespacio. Esa contienda ha comenzado. Los índices de riesgo geopolítico señalan que quizás no estemos tan lejos de una guerra convencional e incluso nuclear» (p. 489). Y en este tema, «la historia», afirma el mismo Ferguson que al comienzo de la obra atribuía toda suerte de virtudes y bienes a las redes frente a las jerarquías, «nos ha enseñado que confiar en las redes para dirigir el mundo es una forma segura de acabar en la anarquía». Quienes «vivieron las guerras de las décadas de 1790 y 1800», tras la revolución francesa, «aprendieron una lección importante […]: a menos que uno quiera cosechar una tempestad revolucionaria tras otra, es mejor implantar algún tipo de orden jerárquico en el mundo y darle un poco de legitimidad. […] un mundo dirigido por redes [será] un mundo dividido entre las FANG y las BAT y propenso a todas las patologías […]; un mundo donde subredes malignas se aprovecharán de las posibilidades de la World Wide WEB para propagar, como si fuesen virus, memes y falsedades» (pp. 489-490).

Tras este giro de 180º en su valoración de las redes, una vez que los cambios tecnológicos han puesto estas al alcance de cualquiera, su «alternativa» no pasa de ser una más o menos ingenua, bienintencionada –o interesada– propuesta: dado que «ningún Estado puede aspirar a gobernar Ciberia por mucho tiempo», la «alternativa es que una nueva pentarquía de grandes potencias asuma el interés común de resistir la difusión del yihadismo, la delincuencia y el cibervandalismo, por no mencionar el cambio climático» (p. 490).[25] Una forma como otra de

[25] Suele ser norma –y ardid–, entre los partidos o grupos de ideología neoconservadora sustituir la expresión «calentamiento global», de índole general y atribuible al ser humano, por la de «cambio climático», de naturaleza ocasional, variable estacionalmente y aparentemente independiente de la acción humana.

reconocer el declive de la supremacía estadounidense y la necesidad de llegar a un pacto de no agresión entre esas cinco grandes potencias, que Ferguson no precisa –Estados Unidos, China, Rusia, Inglaterra, ¿Alemania, Francia, Europa, India…?–. Un pacto similar al de los fracasados acuerdos de la época de la Guerra Fría y años posteriores dirigidos a limitar el número de países poseedores de armas nucleares.

¿HISTORIA O UN ENSAYÍSTICO *BESTSELLER* HISTÓRICO?

Nada que objetar, al contrario, al hecho de que los historiadores profesionales escriban ensayos sobre temas históricos dirigidos, como es el caso, a un público culto e interesado por el tema. Es en ese sentido en el que considero que estamos más ante un ensayo histórico que ante un libro de historia, lo que no tenía que significar, por sí mismo, pérdida de rigor. Y aquí es donde el libro de Ferguson deja mucho que desear.

Aunque parezca extraño, nunca se define lo que se entiende o qué es una red social. Esto es así hasta tal punto que en la página 31 los traductores se ven obligados a introducir una nota a pie de página en la que se aclara que el término red social «debe entenderse aquí en un sentido amplio, en referencia a una estructura que opera en el seno de una sociedad, y no en la acepción restringida actualmente predominante para referirse a servicios como Facebook, Twitter, etcétera». Nota, por lo demás, errónea y confusa: no toda «estructura que opera en el seno de una sociedad» puede calificarse de red social; además, es obvio que Ferguson incluye en el concepto red social a Facebook, Twitter, etcétera, y así las considera y analiza en su libro.

Tampoco se indica, en ningún momento, cuáles son los rasgos que caracterizan a una red social ni se establece una tipología mínima de ellas en función de su tamaño, densidad, objetivos, transparencia/opacidad, componentes, grado de formalización, inserción o no en una estructura jerárquica, etcétera, sin que haya nada en la abigarrada y apresurada exposición de las redes sociales referidas en el libro que permita extraer algún tipo de conclusión más o menos general sobre las mismas, mediante un mínimo análisis comparativo que tuviera en cuenta dichas características y el contexto social, político, económico y cultural en el que operan. A lo más que se llega es a distinguir entre redes sociales y antisociales o malignas; entre el reino del bien y el del mal. Una

distinción basada en criterios subjetivos y, por tanto, susceptible de aplicarse con arreglo a muy distintos criterios y modos.

La razón de esta falta de rigor es obvia. Lo que se ha buscado ha sido producir un *bestseller* histórico con abundante material gráfico, ágil lectura y capítulos breves –hasta 60 con un epilogo y un apéndice–. Su precio en el mercado (26,50 euros), en relación con sus características como libro –651 páginas, tapas duras, sobrecubiertas en color, buen papel, abundantes grafos e ilustraciones, algunas en color–, nos hace sospechar que la edición en castellano de esta obra ha tenido que tener algún tipo de subvención por parte de instituciones o grupos –redes– afines al neoconservadurismo, cuyas ideas contribuye a difundir subliminal o expresamente.

Una última observación. ¿De dónde procede el título de *La plaza y la torre*? Todo se aclara en el epílogo bajo el título de «La plaza y la torre originales: redes y jerarquías en la Siena del *Trecento*». Un toque o brochazo histórico-artístico queda muy bien en una obra de este tipo. Si los grafos aportan objetividad científico-matemática, el arte colorea la obra, aunque la referencia sea algo rebuscada, por no decir forzada.

La plaza y la torre son la Piazza del Campo de Siena y su Torre Mangia. Las redes-plazas y las jerarquías-torres son alegóricamente imaginadas por Ferguson a partir de los tres frescos de Ambrogio Lorenzetti, pintados en 1338-1339 para «servir de inspiración a los nueve cargos electos que dirigían la República de Siena» (p. 495), que se hallan en la Sala dei Nove del Palazzo Pubblico, ubicado asimismo en dicha plaza. Dos de dichos frescos, conocidos con los nombres de «Guerra» y «Paz», deben ser entendidos, según Ferguson, «como el contraste, más antiguo, entre la armonía cívica y el conflicto que puede desencadenar un gobierno tiránico» (pp. 497-498). En el tercer fresco, el central, veinticuatro miembros de la élite urbana de la que se elegían los nueve que a lo largo de dos meses iban a regir la ciudad desde el Palazzo, separados de sus familias, sostienen una cuerda que une las virtudes de la Justicia y la Concordia con la figura del Bien Común. Para Ferguson, esa cuerda «que enlaza a toda la élite urbana, y que la conecta con los principios de la justicia y el propio bien común» constituye, nada más y nada menos, que «una anticipación de la concepción moderna de la red social y, en efecto, política», y los frescos de Lorenzetti una defensa de la «ciudad-estado

autogobernada, y hostil tanto a la monarquía como al imperio» dos claros ejemplos de jerarquías tiránicas (p. 498). En plena ceremonia de la confusión final, Ferguson no puede dejar de reconocer que «considerar al artista como un profeta de la Era de la Red que nacería un siglo y medio más tarde sería ir demasiado lejos». Sin embargo, añade, no hay duda de que «se adelantó a su tiempo al vincular de un modo explícito un gobierno basado en el imperio de la ley con la prosperidad económica y la cohesión social» (pp. 498-500).

Si se hubiera prescindido del epílogo, así como de algún capítulo tangencial –por ejemplo, el de las relaciones entre Isaiah Berlin y la poetisa rusa Anna Ajmátova perseguida, por ello, por el régimen soviético–, y de digresiones, anécdotas y referencias personales destinadas en ocasiones al chismorreo –como las «juergas» alcohólico-eróticas de dos espías ingleses al servicio de la URSS (p. 292), o las orientaciones sexuales de Keynes y de los componentes del grupo de Bloomsbury–, quizás Ferguson hubiera dispuesto de tiempo y páginas para explicarnos, sin filias ni fobias ideológicas, qué es una red social, cuáles son sus rasgos, qué variedades existen y que tipo de influencia han tenido en determinados acontecimientos y procesos históricos en función de sus características y del contexto. De modo también entretenido, pero riguroso; una cosa no quita la otra. De ahí que este comentarista suscriba las palabras de Andrew Anthony publicadas en *The Guardian* tras la aparición del libro. Lo que mejor sabe hacer Ferguson «is to jump around history taking fascinating empirical facts from one place, compelling anecdotes from another, and pulling it all together into a powerful fast-paced narrative». Ese es su estilo, su modo de escribir historia. «The problem», continua Anthony, «is that are simply many strands and too much disparate information for a coherent thesis to emerge». Es cierto que la amplitud de sus referencias «is impressive […], but his conclusions are underwhelming».[26]

Nota sobre el autor

Antonio Viñao Frago es Doctor en Derecho y Colaborador Honorario del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de

[26] https://www.theguardian.com/books/2017/sep/24/niall-ferguson-square-and-tower-networks-hierarchies-review (consulta efectuada el 20 de septiembre de 2020).

Murcia. Ha sido miembro del Comité Ejecutivo de la International Standing Conference for the History of Education (1996-2000) y presidente de la Sociedad Española de Historia de la Educación (2001-2005), así como director del Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (2009-2013) y de la revista *Historia y Memoria de la Educación* (2014-2019).

Sus campos de investigación son la historia de la alfabetización y de la cultura escrita (la lectura y la escritura como prácticas socioculturales), de la escolarización y de la enseñanza secundaria, la historia del currículum (espacios y tiempos escolares, disciplinas), del profesorado (profesionalización, autobiografías y memorias), y de la memoria escolar y el patrimonio histórico-educativo, así como de la relación entre las culturas escolares y las reformas y políticas educativas.

REFERENCIAS

Anthony, Andrew. «The Square and the Tower by Niall Ferguson review». *The Guardian*. https://www.theguardian.com/books/2017/sep/24/niall-ferguson-square-and-tower-networks-hierarchies-review

Arquilla, John. «It takes a Network», *Los Angeles Time*, 25 de agosto de 2002.

Carr, Nicholas. *Superficiales ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes?* Madrid: Taurus, 2011.

Christakis, Nicholas A. y Fowler, James A. *Connected: The Surprising Power of Our Social Networks and How They Shape Our Lives*. New York: Little Down, 2009.

Ferguson, Niall. *La plaza y la torre. El papel oculto de las redes en la historia: de los masones a Facebook*. Barcelona: Random House, 2018.

Naim, Moises. «Are scholars looking for history in all the wrong places?». *The Washington Post*. https://www.washingtonpost.com/outlook/are-scholars-looking-for-history-in-all-the-wrong-places/2018/03/09/2a65208a-1738-11e8-8b08-027a6ccb38eb_story.html

Postman, Neil. *Divertirse hasta morir. El discurso público en la era del «show business»*. Barcelona: La Tempestad, 2012, 3.ª edición.

Ramo, Joshua Cooper. *The Seventh Sense. Power, Fortune and Survival in the Age of Netwoks*. New York: Little Brzown, 2016.

Raymond, Eric S. *The Catedral and the Bazaar: Musings on Linux and Open Source by an Accidental Revolutionary*. Pekin y Cambridge: O'Reilly Media, 1999.

Roszak, Theodore. *El culto a la información. El folclore de los ordenadores y el verdadero arte de pensar*. Barcelona: Crítica, 1988.

Zito, Salena. «Taking Trump seriously, not literally». *The Atlantic*, 23 de septiembre de 2016.

FUENTES

Historia y Memoria de la Educación 13 (2021): 727-753
Sociedad Española de Historia de la Educación
ISSN: 2444-0043
DOI: 10.5944/hme.13.2021.27562

YO ACONSEJARÍA A LOS MAESTROS, QUE SUEÑAN CON GRANDES IDEALES, QUE COMIENCEN POR ESTAS COSAS, PEQUEÑAS SI SE QUIERE, PERO QUE NO SON MÁS QUE ESTOS IDEALES QUE TANTO APRECIAMOS… A PROPÓSITO DE UNA COMUNICACIÓN INÉDITA (1909) DE JUAN BARDINA

I would advise teachers, who dream of great ideals, to start with these things, small perhaps, but that are none other than these ideals which we appreciate so much… On Juan Bardina's unpublished paper (1909)

Eric Ortega González[α], Jordi Garcia Farrero[ß], Ferran Sánchez Margalef[ψ]

Fecha de recepción: 22/05/2020 • Fecha de aceptación: 21/10/2020

Resumen. El presente trabajo realiza un ejercicio de arqueología pedagógica rescatando un documento relevante en la historia de la pedagogía catalana y, por extensión, chilena, puesto que Bardina permaneció allí durante muchos años. Para hacerlo, contamos con la comunicación, hasta ahora inédita, que Juan Bardina presentó en el Congreso de Primera Enseñanza de Barcelona (1909) y en la que resumía lo que tenía que ser la nueva educación: la «pedagogía estimulante», empleando sus propias palabras. Se partirá, pues, de una breve biografía del autor y de algunas

[α] Departament de Teoria i Història de l'Educació. Facultat d'Educació. Universitat de Barcelona. Passeig de la Vall d'Hebron. Edifici Llevant. 08035 Barcelona. España. ericortega@ub.edu. https://orcid.org/0000-0002-6747-0336

[ß] Departament de Teoria i Història de l'Educació. Facultat d'Educació. Universitat de Barcelona. Passeig de la Vall d'Hebron. Edifici Llevant. 08035 Barcelona. España. jgarciaf@ub.edu. https://orcid.org/0000-0002-9669-0485

[ψ] Departament de Teoria i Història de l'Educació. Facultat d'Educació. Universitat de Barcelona. Passeig de la Vall d'Hebron. Edifici Llevant 08035 Barcelona. España. ferran.sanchez@ub.edu. https://orcid.org/0000-0003-0887-2914

Cómo citar este artículo: Ortega González, Eric; Jordi Garcia Farrero y Ferran Sánchez Margalef. «Yo aconsejaría a los maestros, que sueñan con grandes ideales, que comiencen por estas cosas, pequeñas si se quiere, pero que no son más que estos ideales que tanto apreciamos… A propósito de una comunicación inédita (1909) de Juan Bardina». *Historia y Memoria de la Educación* 13 (2021): 727-753

notas sobre su pensamiento y su obra pedagógica para tratar de dar luz contextualizando, analizando y, cuando sea necesario, clarificando, el contenido que se presenta en la mencionada comunicación, en la que Bardina deja huella de su filoamericanismo y de su adhesión a la filosofía evolucionista de Spencer. Una comunicación que, por primera vez, verá la luz al incluirse, transcrita, al final del texto.

Palabras claves: Juan Bardina; educación de la personalidad; arqueología pedagógica; Congreso de Primera Enseñanza de Barcelona (1909).

Abstract. *The present paper is an exercise in pedagogical archeology that rescues a relevant document for the history of Catalan pedagogy, and by extension, Chilean pedagogy, given the fact that Bardina resided in Chile for many years. We begin by presenting a paper, unpublished until now, that Juan Bardina presented in the Primary Teaching Conference of Barcelona (1909) and in which he summarizes what he considered to be the new education (the "stimulating pedagogy", in his own words). We provide a brief biography of the author and some notes about his thought and pedagogical work, in order to contextualize, analyze and, where necessary, clarify the paper's content. In it Bardina leaves traces of his filo-Americanism and his agreement with the postulates of Spencer about the philosophy of evolutionism. Finally, the reader will find the transcription of the paper, published for the first time.*

Keywords: *Juan Bardina; character education; pedagogical archeology; Congreso de Primera Enseñanza de Barcelona (1909).*

1. SOMERA NOTICIA DE UN HALLAZGO

En el curso 2018-2019, uno de los firmantes de este trabajo se empleaba como técnico auxiliar en el Archivo Intermedio del Campus Mundet, campus en el que se encuentran las Facultades de Educación y de Psicología de la Universidad de Barcelona. Dicho archivo, aunque en su mayor parte administrativo, custodia también un importante fondo histórico con los expedientes y los documentos que resultaban del propio funcionamiento (actas, comunicaciones, exámenes, etc.) de la Escuela Normal de Maestros de Barcelona y de la Escuela de Visitadoras Sociales Psiquiátricas de la misma ciudad, entre otras instituciones pedagógicas catalanas. Fue desarrollando sus labores cotidianas en ese archivo como el mencionado coautor encontró, en una empolvada carpeta que indicaba muchos años de aislada desatención, un buen número de viejos papeles, todos ellos titulados y firmados por lo que parecían sus respectivos

autores. Tras una breve revisión se advirtió que esos viejos papeles eran, en realidad, comunicaciones que distintas personalidades de la cultura catalana y española presentaron para el Congreso de Primera Enseñanza de 1909. De ese hallazgo surge el texto de Juan Bardina, hasta la fecha inédito, que con este trabajo a modo de introducción queremos dar a conocer a la comunidad pedagógica e histórica en general.[1]

Con la un tanto vanidosa expresión «arqueología pedagógica» no nos referimos, al menos en sentido estricto, a la metodología histórico-filosófica desarrollada por el filósofo francés Michel Foucault y que algunos han relacionado consistentemente con la pedagogía.[2] Antes bien, con esa expresión queremos aludir justamente al hecho acabado de mencionar y que no es otro que el ejercicio de rescatar, de un arrinconado anaquel, un texto relevante de la pedagogía con la intención de que ese documento hable y, a través de él, nuestro interés no se dirija a «la búsqueda del fundamento ni de la causalidad expresiva»,[3] sino, más bien a su «grado de articulación y relación con una multiplicidad de acontecimientos».[4] En definitiva, a través de dicha locución queríamos también hacer notar que una de las grandes posibilidades de historiar los discursos pedagógicos pretéritos tiene que ver, precisamente, con recurrir al lugar en el que fueron depositados, esto es, a los viejos documentos.

2. BREVE APUNTE BIOGRÁFICO

Juan Bardina, nacido en Sant Boi de Llobregat en 1877 e hijo de una familia humilde, fue un estudiante excelente. Ingresó con diez años en el Seminario de Barcelona, donde disfrutó de una beca de estudios y en el que demostró sus dotes ganando un concurso de catecismo y obteniendo un primer premio en un certamen organizado por el Seminario de Valencia con un trabajo sobre Kant. Abandonó con diecinueve años el Seminario a causa de algunas tensiones con sus superiores –probablemente por

---

[1] El lector interesado en el manuscrito original podrá encontrarlo en el Archivo Histórico de la Universidad de Barcelona (http://www.ub.edu/arxiu) con el siguiente código de referencia: «ES CAT UB 451119».

[2] Alberto Martínez Boom, «Una mirada arqueológica a la pedagogía», *Pedagogía y saberes*, 1 (1990): 7-13.

[3] Martínez, «Una mirada arqueológica a la pedagogía», 13.

[4] Martínez, «Una mirada arqueológica a la pedagogía», 13.

las asiduas colaboraciones periodísticas en el semanario humorístico y satírico *El Mestre Tites. Setmanari de bona mena*– y con la intención de irse a México con otros compañeros.

Más tarde, y tras cursar su bachillerato en Girona, ingresó en 1899 en la Facultad de Filosofía y Letras de Barcelona, estudios que alternó con los de magisterio en la Escuela Normal –de menor duración y que permitían conseguir un trabajo rápidamente– y algunas asignaturas de derecho, disciplina por la que sentía especial predilección y a la que se dedicó en sus últimos veinte años de vida como profesor de derecho del trabajo en Chile. Durante este tiempo de juventud, su dedicación periodística fue casi completa y estuvo condicionada, en gran parte, por su militancia carlista. Ejemplo de esta filiación es su *Orígenes de la Tradición y del Régimen Liberal*, que presentó como tesis de licenciatura defendida en 1905 y que lo hizo valedor del Premio Extraordinario de fin de carrera.

En 1902 empezó a colaborar en *La Veu de Catalunya*, diario que representaba las sensibilidades de la *Lliga Regionalista* y que en aquellos momentos dirigía Prat de la Riba, con quien mantuvo una buena relación. Fue en octubre de aquel mismo año que, a raíz de su desencanto político y como consecuencia de la prohibición de la enseñanza del catecismo en catalán –propugnado por el decreto del conde de Romanones–, inició en este mismo diario lo que él denominó como la «campaña pedagógica»:

> Era por octubre 1902, si no me equivoco cuando comencé en *La Veu de Catalunya* la campaña pedagógica.
>
> ¿Por qué la inicié, y precisamente en aquellos momentos? Cansado, muchacho todavía, de una vertiginosa lucha en un partido político, lucha –sin vanidad– heroica, y desengañado de la eficacia e los remedios exclusivamente políticos, por ley de reacción –inevitable en un espíritu luchador– me fui convenciendo de que no existe más que un camino para la regeneración estable: la reforma de las generaciones por la educación.[5]

Su talante reformista –sumado, como hemos visto, al desencanto político– produce en él, en palabras del profesor Buenaventura Delgado, una

[5] Joan Bardina Castará, *Escola de Mestres. Memòria del curs 1906-07* (Barcelona: Escola de Mestres, 1907), 3.

verdadera «conversión pedagógica siguiendo la moda del regeneracionismo y el pedagogismo que impregnaba el pensamiento del momento».[6] Hecho que hará que a partir de 1902 la educación sea su principal ocupación y preocupación. Buen ejemplo de esto es que en la década comprendida entre 1902 y 1912 nuestro autor participara en prácticamente todas las iniciativas pedagógicas que se llevaban a cabo en Barcelona: en creación de escuelas, en política escolar, en publicación de libros de texto, en conferencias, congresos, etc. No por casualidad Bardina es tradicionalmente reconocido como el pionero de la renovación pedagógica en Cataluña.

Merece la pena pararse un momento en su participación en algunos de estos congresos. En 1903 participó en el Primer Congreso Universitario Catalán, donde presentó la ponencia *Organización de la Universidad Catalana*. En 1906 presentó dos ponencias que revelan su interés y preocupación por la lengua catalana: una sobre ortografía y otra –más interesante con relación a lo que queremos destacar– titulada *La lengua catalana es la única apta, tratándose de catalanes, para la instrucción de los muchachos o de los mayores*. Pues al contrario de la propuesta pedagógica de Ferrer i Guàrdia, donde suponemos que el sentimiento internacionalista propio de las sensibilidades anarquistas llevaba a que los nacionalismos, en cuanto que particularismos, quisieran ser eliminados –la Escuela Moderna fue una escuela de lengua castellana–, la opinión de Bardina en este punto era del todo opuesta:

> La instrucció en català, sense tenir l'importancia pedagògica que se li dona, es d'una trascendencia capdal, segons la llògica y els estadístiques.[7]
>
> La pedagogia moderníssima d'educació natural exigeix la llengua natural com a vincle entre'ls mestres y els deixebles.[8]

[6] Bueanaventura Delgado Criado, Ramón Cortada Corominas, Josep González-Agapito & Claudio Lozano Seijas, *Joan Bardina: un revolucionario de la pedagogía catalana* (Barcelona: Universidad de Barcelona, 1980), 14.

[7] Joan Bardina Castará, «La llengua catalana és l'única apta, tractant-se de catalans, per a l'instrucció dels noys y dels grans», in: *Primer Congrés Internacional de la Llengua Catalana, octubre de 1906 (*Barcelona: Estampa d'En Joaquim Horta, 1908b).

[8] Bardina, «La llengua catalana és l'única apta, tractant-se de catalans, per a l'instrucció dels noys y dels grans».

En 1906 funda la Escola de Mestres, de la que hablaremos más adelante. En 1908, y como director de la mencionada Escuela, interviene en la redacción del Presupuesto Extraordinario de Cultura del Ayuntamiento de Barcelona –que puede ser considerado un esfuerzo por sintetizar su pensamiento pedagógico– y en el que, entre otras cosas, se proyectaba la constitución de una Institución de Cultura Popular que debía encargarse de gestionar los cuatro centros escolares, con biblioteca popular en cada uno de ellos, que se pretendía construir.[9] Todo en un intento de modernización que tenía como ideas rectoras la neutralidad religiosa, la catalanidad y la coeducación.

En un primer momento, y a pesar de las resistencias católicas, que veían en la neutralidad religiosa y la coeducación un verdadero ataque, el Presupuesto fue aprobado por 26 votos a favor y 7 en contra. Sin embargo, finalmente las presiones por parte de la Iglesia católica y el hecho de que la Lliga Regionalista tomase partido por los sectores más conservadores hicieron que el gobernador civil suspendiera la aplicación del proyecto. En 1909 promovió una revista pedagógica de la que solo pudo llegar a publicar un número: la *Revista Catalana d'Educació*. Años más tarde, la revista reapareció con el nombre de *Revista de Educación*.

En agosto de 1910 la Escola de Mestres cerró a causa de falta de apoyo público y privado.[10] La última de sus experiencias antes de desaparecer de la escena pedagógica catalana es la creación de la Institución Spencer (1912), que constituyó, como veremos, un verdadero laboratorio de experimentación pedagógica, pero que por razones que se nos escapan duró tan sólo un año. Con una beca de la Junta para Ampliación de Estudios se fue a París con algunos discípulos en 1912 –entre ellos, Miguel Fornaguera–,[11] y de allí a Bélgica y Holanda, donde visitó la escuela del Ermitage y conoció personalmente a Ovide Decroly.

La persecución de los acreedores de la Escola de Mestres fue, sin duda, una de las principales razones que lo animaron a irse de Barcelona. En

[9] Raquel De la Arada Acebes, «El pressupost de cultura de l'Ajuntament de Barcelona de 1908: un referent pedagògic», *Temps d'Educació*, 34 (2008): 241-250.

[10] Pere Solà i Gussinyer, *Educació i societat a Catalunya (*Lleida: Pagès Editors, 2011).

[11] Alejandro Álvarez Gallego, «Miguel Fornaguera, un librepensador catalán en Colombia», *Revista Colombiana de Educación,* 61 (2011): 299-316.

1916 empieza una aventura americana de la que ya no regresará. Primero en La Paz para dirigir la Sección de Filosofía del Instituto Normal Superior y, posteriormente, en Chile donde, además de colaborar en diferentes diarios, ejerció como profesor de derecho del trabajo en la Facultad de Derecho de Valparaíso. Con ello, se convertirá en testigo directo del proceso de transformación social del país y, especialmente, del sistema educativo. De ahí que promovió los principios de la Escuela Nueva y que la universidad tenía que formar personas «con carácter en que el esfuerzo, la perseverancia en el estudio y la iniciativa científica sean sus rasgos esenciales».[12] Morirá en la ciudad de Valparaíso el 10 de julio de 1950.

3. ALGUNAS PALABRAS SOBRE EL CONGRESO DE PRIMERA ENSEÑANZA (1909)

Aunque Bardina participó de no pocos congresos –a algunos de ellos ya nos hemos referido en el apartado anterior–, nos es obligado detenernos en el congreso que entronca directamente con la voluntad de este texto y que se trata, como es sabido, del Congreso de Primera Enseñanza, celebrado a finales de 1909 y principios de 1910 en Barcelona. Importantes personalidades pedagógicas catalanas, así como de otras esferas de la cultura española participaron de este congreso, que en un primer momento había sido idea de la Sociedad Barcelonesa de Amigos de la Instrucción y a la que poco después se sumó la Asociación de Maestros Públicos, que había acordado celebrar una Asamblea de Maestros con fin parecido. Figuras como Alexandre Galí, Jeroni Estrany, Rafael Vehils, Maria Carbonell Sánchez o Rosa Sensat, participaron de un congreso en el que se presentaron comunicaciones tan variopintas como *El vegetarianismo ante la educación*, de José Talp Plana, *Registro pedagógico de la vocación*, de José Pedrol Domènech o *Necesidad de introducir un curso de piscología escolar en la carrera de maestro* de Francisco de Barbens. Bardina formó parte de la Comisión de Propaganda, junto a Rosa Sensat y M. Àngels Moncunill. Hubo, además, tres secciones dedicadas a los aspectos técnicos, los económicos –en la que figuró la malograda esposa de Bardina, Josefa Soronellas, en calidad de tesorera–, y una cuarta dedicada a la organización de una Exposición de material escolar

[12] Juan C. Campbell Esquivel, «El aporte de Joan Bardina a la educación chilena (1920-1930)», *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, 11 (1992): 181.

aneja al Congreso. Muy activo durante todo el congreso, «Bardina multiplicó su presencia en todas las secciones, matizando, rectificando o presentando y defendiendo enmiendas o conclusiones».[13] Asimismo, presidió la sección 4.ª del Congreso, la sección, al parecer, más conflictiva del congreso, a tenor de lo que recoge el profesor Delgado:

Fue la sección más concurrida y la más polémica; entre los asistentes había una representación prestigiosa del clero: el jesuita Ruiz Amado, el futuro cardenal primado Enrique Pla y Deniel, representante del cardenal de Barcelona y los presbíteros Cosme Parpal, profesor de la Universidad, y Pedragosa, entre otros muchos. Entre los discípulos de Bardina estaba Artur Martorell. Habían acudido otras personas de reconocido prestigio: el arquitecto y amigo de Bardina Buenaventura Conill, Jerónimo Estrany, médico y director de las Escuelas del Distrito VI, María de Maeztu... [...] La tensión se disparó cuando el P. Ruiz Amado interrumpió la exposición del ponente Vicente Pinedo, «por haber creído ver en las palabras del disertante algo de descortesía a nuestra patria», según dicen eufemísticamente las Actas del Congreso. En la sala abarrotada de congresistas se originó un buen tumulto y el ponente, acompañado de un grupo de maestros, se retiró sin que en los días siguientes se reintegrasen al Congreso.[14]

Fue en esta misma sección donde Bardina presentó la comunicación «Sobre la Educació de la Personalitat», que constituye el objeto de estudio de este trabajo. En este Congreso, podemos leer a Ferran Aisa, «quedaron patentes las dos tendencias de la enseñanza española: los tradicionalistas y los renovadores».[15] Huelga decir de qué lado figuraba Bardina.

4. NOTAS SOBRE EL PENSAMIENTO Y LA OBRA PEDAGÓGICA BARDINIANA

La pedagogía de Juan Bardina representa para Alexandre Galí –quien a su vez fue profesor de gramática y literatura castellanas en la Escola

[13] Delgado, Cortada, González & Lozano, *Joan Bardina: un revolucionario de la pedagogía catalana*, 15.

[14] Delgado, Cortada, González & Lozano, *Joan Bardina: un revolucionario de la pedagogía catalana*, 16.

[15] Ferran Aisa-Pàmpols, *Mestres, renovació i avantguarda pedagògica a Catalunya* (Barcelona: Edicions de 1984, 2008), 156.

de Mestres– la consecuencia más lógica de las grandes afirmaciones de la personalidad catalana contenidas en las obras de Torres i Bages, Prat de la Riba y Valentí Almirall. En efecto, Bardina fue capaz de darse cuenta de la fuerza de los nuevos aires educativos (Escola Nova, «pedagogía estimulante», etc.) como medio de transformación e integración social en un momento en que los vientos novecentistas –movimiento esencialmente pedagogista– pregonaban la necesidad de reconstruir la lengua, la cultura y la política catalanas.[16] La educación verdadera, dirá Bardina,

> purificarà els individus, potenciarà la raça, farà un poble fort de cos, perseverant de voluntat, emprenedor de caràcter, de vida intensa, ric en tota mena de riquesa i de salut. I vessarem com una riuada la força i la potència i imperarem sobre Espanya amb el ceptre de la civilització.[17]

La obra y el pensamiento de nuestro autor no constituyen un corpus sólido, científicamente acabado, sino que más bien deben ser considerados como una suerte de mosaico en el que puede encontrarse un modelo más o menos completo de escuela y de maestro. Como ya hemos apuntado antes, gran parte de esta obra y pensamiento –si bien dispone de numerosos escritos, algunos de ellos citados en este trabajo, en los que quedan reflejados– también pueden y deben verse manifestados (esta es la suerte de los pedagogos «prácticos») en los diversos proyectos y experiencias pedagógicas que tuvo a lo largo de la vida: la Escola de Mestres, la Institución Spencer o el presupuesto mencionado, entre otros.

Es conocida la relación, así como los parecidos, que Bardina guardaba con los institucionalistas: «Son innegables dos hechos; en primer lugar, la simpatía y apoyo de los institucionalistas hacia la institución bardiniana y, en segundo lugar, la similitud del pensamiento pedagógico, programas, estilo, espíritu y actividades, etc., de la Escola de Mestres y

---

[16] Conrad Vilanou Torrano & Joan Soler Mata, «El noucentisme: construir un país a través de l'educació», in *Pedagogia a Catalunya: dos-cents cinquanta anys de les Instruccions per a l'ensenyança de minyons de Baldiri Reixac, cent anys de l'Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana* (Barcelona: Fundació Jaume I, 1999): 30-43.

[17] Joan Bardina Castará, «El valor de l'Educació», in ed. Buenaventura Delgado *Joan Bardina: Un revolucionario de la pedagogía catalana* (Barcelona: Universitat de Barcelona, 1980), 136.

de la Institución Libre de Enseñanza».[18] Entre ellos compartían la aspiración a una educación integral, que formase un hombre equilibrado, activo, con voluntad e ideales. También compartían las metodologías, la enseñanza activo-intuitiva, la coeducación de sexos, la inexistencia de exámenes, de premios o de castigos y la preocupación por educar con la misma intensidad todas las dimensiones humanas (moral, intelectual, artística, física...) de sus alumnos. He aquí, sin embargo, que la diferencia más remarcable entre ambos planteamientos es que mientras que Bardina otorgaba a la familia el papel ineludible de copartícipe de la educación del niño (la familia tiene el derecho y el deber de educar), los institucionalistas no contemplaban explícitamente esta participación.

La Escola de Mestres, que tanto hemos mencionado con anterioridad, merece, sin duda, que le dediquemos algunas líneas. Propone Bardina, en contra de lo que se hacía en las Escuelas Normales: «vamos a educar, cosa que allí ni hacen ni pueden hacer. Vamos hacia cosas nuevas. Vamos a hacer pensar y a hacer prácticas, contra todo memorismo e intelectualismo de erudición».[19] Su gran mérito fue plantear la renovación pedagógica desde el nivel que más puede hacer por la misma, los maestros, y siendo consecuente con ella: no se puede pretender renovar nada en la escuela infantil o primaria si la propia formación de los maestros no ha sido antes renovada. Buena muestra de esto es la consideración que Bardina tenía del maestro, y que iba mucho más allá de una mera profesión; ser maestro casi era como un sacerdocio cívico.[20] Por esta razón, nuestro pedagogo creía que una de las principales cuestiones que la educación debe plantearse es la de la formación o autoeducación del maestro, que tiene que encarnar –y sus *Manaments del bon mestre* son una buena muestra de ello– un verdadero ejemplo de vida para los demás, porque ser maestro es la voluntad de ser más bueno, más perfecto que los demás.[21]

Merece la pena recordar que la instrucción en la Escola de Mestres, y como buena representante de lo que significaba la plena renovación de la

---

[18] Delgado, Cortada, González & Lozano, *Joan Bardina: un revolucionario de la pedagogía catalana*, 59.

[19] Joan Bardina Castará, *Escola de Mestres. Memòria del curs 1907-08* (Barcelona: Escola de Mestres, 1908a), 39

[20] Anna Forés Miravalles, «*Joan Bardina Castarà: educador catalán y sus proyecciones pedagógicas en Chile*» (Tesis doctoral, Universidad de Barcelona, 1996).

[21] Joan Bardina Castará, *El règim de llibertat dels escolars i altres escrits* (Vic: Eumo editorial, 1989).

formación de los maestros, era una instrucción de tipo práctico (con museos, aparatos, biblioteca...), socrático (desterrada la explicación, se empleaba el diálogo maestro-estudiante o estudiante-estudiante), basada en el método intuitivo (preconizado por Rousseau y sistematizado por Pestalozzi) y plenairista, pues se hacían dos excursiones mínimas al mes y de asistencia obligatoria.[22] Eran notas fundamentales de la misma, también, la coeducación de sexos, el trabajo sin más material escolar que el que se elaboraba ad hoc, la inexistencia de premios o castigos, las reuniones trimestrales de maestros y padres para hablar de los alumnos o hijos –recordamos que esta era una de las principales diferencias bardinianas respecto a los institucionalistas– y la programación de conferencias semanales, unas a cargo de personalidades remarcables de diferentes ámbitos y otras a cargo, alternadamente, de los propios alumnos.

También en la Institución Spencer –dirigida a los niños de familias acomodadas y con unos planteamientos que sintonizaban plenamente con muchos de los principios pedagógicos de la Escola de Mestres– se observan algunas notas como pueden ser la reorganización curricular en beneficio de la globalización de las enseñanzas, la proscripción del memorismo, la atención a las características individuales de los alumnos (educación personalizada), la implicación de los niños en los diferentes ámbitos de la vida escolar (higiene, disciplina, administración), la tutorización y orientación personal y la práctica vigilada de la libertad, características que, sin duda, pueden iluminar (e iluminan) el ideario pedagógico de nuestro autor.

De este modo, nos hallamos ante un pedagogo para el que la educación, que transciende el marco escolar, tiene una idea muy en la línea de la época, una clara vocación política: la reforma social. Y que considera, también, que la cuestión de los «apóstoles laicos», los maestros, es uno de los principales problemas educativos en la medida en que son estos, junto con los padres, los que tienen la misión de «habituar a los hijos a ser buenos y a ser hombres».[23]

---

[22] Xavier Torrebadella Flix, «La aportación bibliográfica de Joan Bardina a la educación física moderna (1911-1939)», *Cabás*, 9 (2013): 1-22.

[23] Joan Bardina Castará, *Higiene moderna: (manual hispanoamericano)* (Barcelona: Sociedad General de Publicaciones, 1912), 314.

Ser hombre pasa –como podemos deducir por su aspiración a la educación integral– por el cultivo de todas las dimensiones humanas (intelectual, moral y física) en un contexto de esfuerzo. No en vano Ramón Cortada calificó muy acertadamente la pedagogía de Bardina como una pedagogía «agonística».[24] En este sentido, son bastante elocuentes las palabras de Bardina, para quien la educación, en la medida en que tiene que ser para la vida, no puede perder su carácter de lucha: «Porque sería ridículo creer que se conquista el mundo sin lucha, o que existe lucha sin esfuerzo».[25] Incluso llega a atribuir a los maestros, en esta indisociable relación entre educación y esfuerzo, el papel de creador de dificultades: «Por eso los buenos maestros, cuando ante un niño no se presentan dificultades, ellos se las crean (físicas, intelectuales, morales), para que aprendan a vencerlas».[26]

5. «SOBRE LA EDUCACIÓ DE LA PERSONALITAT»

En esta comunicación, presentada en el ya citado Congreso de Primera Enseñanza, Juan Bardina expondrá a través de 21 apartados lo que a su parecer tiene que ser una pedagogía estimulante de la acción y la voluntad. Se trata, esta, de una prueba más de que la raíz norteamericana es una de las influencias más notables de la renovación pedagógica catalana, que tiene en los ejercicios de conciencia de Franklin o Emerson, así como en las virtudes del trabajo, la perseverancia y el esfuerzo, un importante medio para la afirmación del civismo catalán y, por ende, para la conformación de un proyecto pedagógico de marcado acento patriótico.[27] No en vano la voluntad, uno de los elementos clave de esta comunicación, constituirá para Bardina un elemento capital desde el momento en que su pedagogía es concebida como una herramienta política de primer orden.

---

[24] Ramón Cortada Corominas, «La pedagogía agonística en Joan Bardina», in: Buenaventura Delgado et al., *Joan Bardina: Un revolucionario de la pedagogía catalana* (Barcelona: Universitat de Barcelona, 1980), 77-84.

[25] Joan Bardina Castará, *La Energía en 10 lecciones: educación práctica de la voluntad* (Barcelona: Sociedad General de Publicaciones, 1916), 84.

[26] Bardina, *La Energía en 10 lecciones: educación práctica de la voluntad,* 100.

[27] Albert Esteruelas Teixidó, «Els Estats Units, un model a Catalunya», *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 8 (2005): 184-205.

A lo primero que merece la pena prestar anterior es contra quién escribe Bardina. En el inicio del texto Bardina nos responderá rápidamente: «contra dels Intelectualistes, qui ja feya masses anys, y fins masses sigles, que dominaven arbitràriament».[28] Recordemos que por «intelectualistas» debe entenderse lo que algunos han conceptualizado bajo la expresión «pedagogía tradicional», a la que suelen atribuírsele algunas de estas características: exceso de memorismo, peso desmesurado de la dimensión intelectual del ser humano frente a otros, métodos pasivos de aprendizaje y magistrocentrismo, etc.[29] Cabe destacar que esta preocupación por la pasividad de la escuela tradicional que convierte el estudiante en un simple receptor del discurso del maestro es constante en su trayectoria tal y como nos recuerda el profesor Campbell.[30]

Tras constatar que tanto en España como en otros países extranjeros todo lo relativo a la Educación Estimulante ocupa el primer lugar cuando se realizan disquisiciones teóricas, se lamenta que, a pesar de esta presencia ideal, no se haya descendido a los planteamientos de los caminos: «jo m'he preguntat el perqué aquestes clares teories no han encarnat en la realitat escolar tant fondament com fora de desitjar».[31] La causa, dice, la tenemos que encontrar en los filósofos y los psicólogos, que no indican la forma más o menos detallada de implantar una nueva concepción. Y el maestro, que, a pesar de vivir hambriento de novedad y lleno de actividad, «de cap manera pot aventurarse a semblants empreses». Así pues, el objetivo que Bardina se propone en esta comunicación es el de dar a los compañeros algunos detalles prácticos sobre la educación de la voluntad.

La primera consideración que realiza es sobre la relación existente entre voluntad y personalidad. La personalidad, si bien representa la base fundamental de todas las potencialidades humanas, queda, en realidad, sintetizada por la voluntad: «la Voluntat, ocupant avuy el dalt-detot de les poténcies humanes, millor dit, abarcant-les totes dintre del seu

[28] Joan Bardina Castará, «Sobre la educació de la personalitat», Comunicación inédita, 1909.

[29] Miryam Carreño Rivero, *Teorías e instituciones contemporáneas de educación* (Madrid: Síntesis, 2000).

[30] Campbell, «El aporte de Joan Bardina a la educación chilena (1920-1930)».

[31] Bardina, «Sobre la educació de la personalitat».

imperi [...] vé a ser la síntessis de la Personalitat».[32] Y aquí entra en juego también la acción, pues la voluntad no es otra cosa que la energía del operar. El operar tiene un valor preponderante en la medida en que supone el único modo de conocer y medir el valor humano.

La personalidad, que comprende aquello común a todos los hombres, también contiene –y está caracterizada por– aquello diferencial, que es precisamente, el objeto de medida del hombre a través de sus acciones. Propone Bardina que el error en el operar no es otra cosa que el desconocimiento de la propia energía en la acción (la voluntad), y en definitiva el desconocimiento del propio yo. Pero dejemos que sea nuestro pedagogo el que lo diga con sus palabras: «agafeu qualsevol problema que afecti a la voluntat [...] y veureu com no's resol sense la coneixensa reflexada, midada, analisada, del ser, per medi de les operacions». Y más adelante: «si examinessim la llarga série de fracassos en tota mena d'accions veuriem com l'erro mare ha sigut la deconeixensa própia. [...] Totes s'inicien en una desconeixensa del jo, de les meves forces y del meu accionar».[33]

Todo este razonamiento, que consideramos denso, es el punto de partida de la propuesta bardiniana de una educación –quizás sería mejor decir «de un conocimiento»– de la personalidad: el maestro necesita conocerse a sí mismo para poder hacer de maestro, y necesita también que el alumno se conozca a sí mismo para iluminar al maestro en aquellos aspectos de su persona que, con mucho potencial educativo, le serían invisibles. El modo de hacerlo, nos dirá Juan Bardina, es a través del examen de conciencia, un examen que tiene que ser voluntario, debe ocupar entre 2 y 5 minutos, tiene que ocupar todo el orden-programa desde que se sale de la escuela la tarde anterior hasta el momento del propio examen y en el que se tienen que hacer preguntas como: ¿lo he empezado a la hora?, ¿me he distraído?, ¿he dedicado la suficiente atención?, etc., anotando, en la lista-diario correspondiente, los actos anormales que han sustituido a los que debían realizarse, las causas de estos actos, sus efectos, los actos mal realizados, etc. En definitiva, todo un verdadero ejercicio de análisis de los actos y la conciencia.

[32] Bardina, «Sobre la educació de la personalitat».

[33] Bardina, «Sobre la educació de la personalitat».

Dice Bardina: «La costum de la post-conciéncia durá al alumne, irremisiblement, a la conciéncia actual de tots sos actes en lo futur; cosa més interessanta a la Educació que'l mateix examen diari».[34] Vemos pues cómo través de los actos y su conciencia no solo se realiza un ejercicio de autoconocimiento sino que, como buena estrategia pedagógica, su finalidad es doble: el autoconocimiento por un lado y la educación de la voluntad por el otro. Estos ejercicios pueden, además, ser complementados con otros como lo son el prestar atención sobre los actos cotidianos que se mecanizan y los ejercicios de conciencia sobre algún acto extraordinario. De ahí que podemos afirmar que el ideal educativo de Bardina, que sigue la estela de la filosofía del evolucionismo de Spencer, consiste en preparar a los niños para la vida donde el espíritu de trabajo, lucha y sacrificio son tan importantes.

Y volvemos a la cuestión de los apóstoles laicos –los maestros– puesto que al poco de que Bardina exponga lo que hemos explicado hasta aquí, se apresura a decir que es el maestro el que tiene que dar ejemplo llevando él mismo un diario de su vida y dedicando exactamente el mismo instante del día a redactarlo. Sin embargo, el del maestro deberá recoger, además de sus actos, lo más destacado de su tarea escolar en un trabajo que recuerda mucho a las prácticas reflexivas sobre las que John Dewey, poco tiempo antes, había teorizado. De igual modo propone la creación de gráficas donde los alumnos puedan ir marcando (al más puro estilo positivista) sus adelantos o retrocesos en el esfuerzo diario de conciencia y a partir de los cuales el maestro pueda hacer estadísticas ya sea para mostrarlas a los alumnos o ya sea para publicarlas en boletines, revistas, etc., por su interés claro científico.

Acabaremos el trabajo, como no podía ser de otro modo, con las palabras que el propio Bardina dejaba escritas en el último punto de su comunicación y que suponen una clara interpelación a tener «los pies en el suelo», así como una decidida puesta en valor de los pequeños detalles en educación. Decía así:

Jo aconsellaria als mestres que somien en grans ideals, que comensin per aquestes coses, petites si's vol, pero que no són més que aquets ideals que tant estimém. Les coses que al llibre y a la discussió prenen volada

[34] Bardina, «Sobre la educació de la personalitat».

d'ilusió quasi bé inassequible, restant a una altura que ens sembla vedada, en la realitat no's componen més que d'aquestes quotidianes y pacientes observacions, que com pedres fortíssimes y elegantes basteixen després esls superps edificis pedagógichs. Acostumém a no fer cas de lo petit. Oblidém la veritable essénciade les grans coses, de microscópiques partícules formades; pacientment minut darrere minut, construides. Fanátichs adoradors de formes buides, hem de rompre ab la estática adoració de quimeres, llensantos de ple en el batallar intens dels detalls. Que repetició de detalls, continuitat de petits esforsos, paciéncia ilimitada en el treballlament de les molécules socials: aquesta és la esséncia íntima de la veritable civilisació.[35]

Notas sobre los autores

Eric Ortega González es pedagogo con Premio extraordinario, máster en Educación en Valores y Ciudadanía y doctorando en educación por la Universitat de Barcelona. Investigador predoctoral FPU del Departament de Teoría e Historia de la Educación de la Universitat de Barcelona y miembro del Grupo de Investigación en Educación Moral (GREM) y del Grupo de Investigación en Pensamiento Pedagógico y Social (GREPPS). Autor de diferentes artículos y capítulos de libro relacionados con el pensamiento pedagógico contemporáneo y la filosofía de la educación. En la actualidad compagina sus labores docentes en el Grado de Pedagogía con el estudio de la ejemplaridad como categoría pedagógica, temática sobre la que realiza su tesis doctoral.

Jordi Garcia Farrero es pedagogo, magíster en Historia Contemporánea y Mundo Actual y doctor por la Universitat de Barcelona en Educación. Premio extraordinario de Doctorado por la Universitat de Barcelona (curso 2012/2013). Profesor lector del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universitat de Barcelona y miembro del Grupo de Investigación en Pensamiento Pedagógico y Social (GREPPS). También forma parte de la junta de la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana. Autor de diferentes artículos, capítulos de libros y libros sobre diferentes asuntos relacionados con el pensamiento

[35] Bardina, «Sobre la educació de la personalitat».

pedagógico contemporáneo. Recientemente ha elaborado, junto con los profesores Conrad Vilanou y Eulàlia Collelldemont, el estudio introductorio y edición del libro *Textos fundamentales en el exilio. Pedagogía culturalista y educación viva* de Joan Roura-Parella (Edicions UB). Sus líneas de investigación son principalmente el estudio de los discursos pedagógicos contemporáneos, la historia de la pedagogía catalana y la docencia en Historia de la Educación.

Ferran Sànchez Margalef es maestro de Educación Primaria, pedagogo. Doctorando por la Universidad de Barcelona en Educación con la tesis *Axiologia i Pedagogia en la cosmovisió transhumanista: una aproximació fenomenológica i hermenéutica*. Profesor asociado de la UNED, del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universitat de Barcelona y miembro del Grupo de Investigación en Pensamiento Pedagógico y Social (GREPPS). Las áreas principales de docencia son la Axiología de la Educación, la Política Educativa y Social, la Teoría de la Educación y las Prácticas Profesionales. Las principales líneas de investigación, en relación con el fenómeno educativo, son el Transhumanismo y la Historia Contemporánea

REFERENCIAS

Aisa-Pàmpols, Ferran. *Mestres, renovació i avantguarda pedagògica a Catalunya*. Barcelona: Edicions de 1984, 2008.

Álvarez Gallego, Alejandro. «Miguel Fornaguera, un librepensador catalán en Colombia», *Revista Colombiana de Educación* 61 (2011): 299-316.

Arada Acebes, Raquel de la. «El pressupost de cultura de l'Ajuntament de Barcelona de 1908: un referent pedagògic». *Temps d'Educació* 34 (2008): 241-250.

Bardina Castará, Joan. *Escola de Mestres. Memòria del curs 1906-07*. Barcelona: Escola de Mestres, 1907.

Bardina Castará, Joan. *Escola de Mestres. Memòria del curs 1907-08*. Barcelona: Escola de Mestres, 1908a.

Bardina Castará, Joan. «La llengua catalana és l'única apta, tractant-se de catalans, per a l'instrucció dels noys y dels grans». En *Primer Congrés Internacional de la Llengua Catalana, octubre de 1906*. Barcelona: Estampa d'En Joaquim Horta, 1908b.

Bardina Castará, Joan. *Higiene moderna: (manual hispanoamericano)*. Barcelona: Sociedad General de Publicaciones, 1912.

Bardina Castará, Joan. *La Energía en 10 lecciones: educación práctica de la voluntad*. Barcelona: Sociedad General de Publicaciones, 1916.

Bardina Castará, Joan. «El valor de l'Educació». En *Joan Bardina: Un revolucionario de la pedagogía catalana*, editado por Buenaventura Delgado, 127-136. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona, 1980.

Bardina Castará, Joan. *El règim de llibertat dels escolars i altres escrits*. Vic: Eumo editorial, 1989.

Campbell Esquivel, Juan C. «El aporte de Joan Bardina a la educación chilena (1920-1930)». *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria* 11 (1992): 177-186.

Carreño Rivero, Miryam. *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Síntesis, 2000.

Cortada Corominas, Ramón. «La pedagogía agonística en Joan Bardina». En *Joan Bardina: Un revolucionario de la pedagogía catalana*, editado por Buenaventura Delgado, 77-84. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1980.

Delgado Criado, Buenaventura., Ramón Cortada Corominas, Josep González-Agapito, y Claudio Lozano Seijas. *Joan Bardina: un revolucionario de la pedagogía catalana*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1980.

Esteruelas Teixidó, Albert. «Els Estats Units, un model a Catalunya». *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació* 8 (2005): 184-205.

Forés Miravalles, Ana. «*Joan Bardina Castarà: educador catalán y sus proyecciones pedagógicas en Chile*». PhD diss., Universidad de Barcelona, 1996.

Martínez Boom, Alberto. «Una mirada arqueológica a la pedagogía». *Pedagogía y saberes* 1 (1990): 7-13.

Solà i Gussinyer, Pere. *Educació i societat a Catalunya*. Lleida: Pagès Editors, 2011.

Torrebadella Flix, Xavier. «La aportación bibliográfica de Joan Bardina a la educación física moderna (1911-1939)». *Cabás* 9 (2013): 1-22.

Vilanou Torrano, Conrad y Joan Soler Mata. «El noucentisme: construir un país a través de l'educació». En *Pedagogia a Catalunya: dos-cents cinquanta anys de les Instruccions per a l'ensenyança de minyons de Baldiri Reixac, cent anys de l'Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana*. 30-43. Barcelona: Fundació Jaume I.

CONGRESO DE PRIMERA ENSEÑANZA

Comunicación presentada por el congresista don Juan Bardina

SOBRE LA EDUCACIO DE LA PERSONALITAT

I

1. La Pedagogia Estimulanta ha triomfat complertament. La Voluntat y la Acció están ocupant en el camp de la Educació el lloch que'ls pertocava. La Educació de la Llibertat, punt capital de les noves teories, també preocupa fortament a intaligéncies poderoses. En teoría y en practiques efectuades, la victória ha sigut complerta contra dels Intelectualistes, qui ja feya masses anys, y fins masses sigles, que dominaven arbitráriament. Tot lo relatiu a la Voluntat ocupa el primer lloch en tota tasca educativa ben encaminada.

2. A Espanya, aquesta sana orientació no ha trascendit a la práctica. Estém convensusts de que devém ferho així. No'ns arrisquém a ferho així. En la mateixa Escola extrangera no s'ha extés com fora necessari. N'hi ha prou ab fullejar les Estadístiques periódiques que Governs y Institucions particulars llencen periódicament a la circulació mondial, pera comprovarho. Això en el bressol mateix d'aquesta Educació estimulanta; que en altres paissos, com entre nosaltres, no s'ha emprés de cap manera.

3. Jo m'he preguntat el perqué aquestes clares teories no han encarnat en la realitat escolar tant fondament com fora de desitjar, sobre tot a Espanya. Y no podent acceptar la hipótessis de la nostra deixadesa, car som una minoria ja nombrosa que vivím afamats de novedats y plens d'activitat, m'ha semblat que una de les principals causes de la nostra inacció pot ésser el que tant com abunden les disquisicions generals sobre la matéria, manquen procediments, camins planers pera la realisació, detalls pera encarnar en lo viu les abstraccions de la inteligéncia.

Tots savém per própia experiéncia que aquesta és la causa capital a que obeyeix el que molts mestres no implantin coses que creuen útils, y llur voluntat resti molt enrera del llur enteniment. El filosoph no ha baixat al plantejament dels camins. No ha senyalat el psicólech la manera, més o menys detallada, d'implantar una concepció nova. Y el mestre de cap manera pot aventurarse a semblants empreses.

4. M'ha semblat, donchs, d'un valor més práctich que qualsevol disquisició enlairada, el baixar a un detall sencill sobre Educació de la Voluntat. Y preocuparme, ja en ell, de les coses més petites, pera donar ja quasi feta als companys de bona voluntat una feina sencilla que jo ja de temps tinch embastada.

5. Les bases de lo que vaig a dir són váries. He estudiat el fons del assumpte en lo que han escrit els més entesos. He meditat sobre la questió tant llargament com se mereix ella. He fet ab mi llargues experiéncies práctiques, pacientment observades, tant en lo que tenien de comú, com en el resíduu d'excepció, que ofereixen sempre els fets psicológichs. L'he provat també en deixebles en variabilitat de condicions.

Y després d'esborrar y reformar, vetaquí les meves conclusions.

II

6. La formació de la Voluntat, per un cantó, y la infuéncia bilógica sobre nostre, per altre cantó, no poden estudiarse ab éxit sense l'estudi de la Personalitat com a base fonamental.

Qué és el meu deixeble? Qué soch jo? Preguntes prévies a tot operar prudent, de part del noy; a tota educació seriosa, de part del mestre.

Precisament la Voluntat, ocupant avuy el dalt-de-tot de les poténcies humanes, millor dit, abarcantles totes dintre del seu imperi, més ample y intens de lo que's creya comunment, vé a ser la síntessis de la Personalitat. Estudiantla a ella, la nostra Personalitat queda fonamentalment coneguda, en lo precís pera no esguerrar el camí d'una educació concreta.

7. En l'home, constituint son ser pures potencialitats, hem de donar al Operar tot el valor. Sabém la relació estreta entre la esséncia y la acció. Reconeixém al ser una importancia gran, sobre-influenciat en son origen y desenrotlle per accions biológiques que donen forsa, sentit y fesomia a ses poténcies. Peró, aixó y tot, hem de reconeixer la válua preponderant del Operar. Fins pera la mateixa coneixensa y medició del ser, el metre apte són les soles accions moltes vegades, Aixis medím un home pels seus fruits, y el valor humá per les accions, estudiades en tota llur integritat.

8. Dintre d'aquestes accions, com dintre del mateix ser, hi ha un comú denominador a tot els homes normals. Es el marge necessari pera la vida del indivíduu y pera fer possibles les relacions individuals intersocials. Es difícil concedir a n'aquet comú denominador humá gaire valor progressiu y d'empenta.

Més aviat se mideix un home per lo que's diferéncia de la gent, que per lo que s'hi assembla. La seva Persona és, en alló, necessária, en grau més o menys intens. El mateix llenguatge vulgar nomina al home per son marge diferencial, sia qualitat bona, sia defecte; sia producte personal, sia influéncia medial, sia transsubstaciació biológica. Y aquet, que és la causa provada dels motius o renoms, ha sigut precisament l'origen dels «apellidos» o noms de casa.

9. La Personalitat abrassa lo comú y lo diferencial. La Personalitat és caracterisada per lo diferencial, lo mateix que'l valor del factor indivíduu, dintre del producte total que's diu Progrés.

Peró, ab un carácter o altre, sempre tindrém que integren la Individualitat, cadascú en son lloch, categoria y intensitat,

> el ser comú, als altres,
> el ser meu, distint dels altres,
> el operar meu, comú als als altres, y
> el operar meu, diferenciat del operar dels altres,
> factors inseparables en la realitat, y a voltes en el mateix análissis;
> peró ben clarament distints en l'estudi abstracte de la questió.

10. Podrá el noy -ara noy y després home- coneixer la energia del seu Operar, les dificultats subgectives que té de tenir en compte, el sentit directiu de ses accions, quines obres podrá acometre (respecte a mena y intensitat), el coeficient de seguretat ab que obra, si desconeix aquet quádruple aspecte del seu jo?

Agafeu qualsevol problema que afecti a la Voluntat -y quin no hi afecta ja?- y veureu com no's resol sense la coneixensa reflexa, midada, analisada, del ser, per medi de les operacions. No més sobre d'aquet fonament pot alsarse quelcóm segur l'imperi de la Voluntat.

Si examinessim la llarga série de fracassos en tota mena d'accions veuriem com l'erro mare ha sigut la desconeixensa própia. Les séries

més nombroses y terribles dels vensuts són las dels Apocats, la dels Quixots y la dels intelectualment Sugestionats cap a un erro. Totes s'inicien en una desconeixensa del jo, de les meves forces y del meu accionar.

11. No diré ja res del mestre. Pot llógicament conduir una Natura que desconeix? Y si aquesta Educació té de ser pera la Acció y científica, l'estudi dels fets ha de ser també científich y metódich.

12. Molts d'aquets fets no'ls pot pas constatar, en tota sa rica modalitat, sense l'ajuda preferenta del noy. Infinitat de coses restarien amagades al mestre, si un quotidiá exercici d'auto-coneixensa y una paternal y afectuosa correspondéncia no posessin el noy, nú, a la vista del educador. Dels mateixos fets ja per ell coneguts, de quants no' sabris més que la existéncia y unes petites vaguetats, que de res servirien al fi educador?

Vetaquí perqué resulta tant important pel mateix mestre la coneixensa, per part del alumne, de la própia Personalitat.

III

13. L'Examen de Conciéncia requereix un instant especial pera realisarse. La generalitat no és capassa de doblegarse sobre de si mateix en el batibull dels afers ordinaris.

La divisió dels actes que fan els psicólechs en conscients y insconscients está feta en vistes a la responsabilitat immediata y a la reflexió psicológica o l'instint. Pera l'actual obgecte poch serveix aquesta conciéncia o coneixement dels actes comsesos.

Pera que aquesta conciencia sia base científica, és necessária la análissis comparada de tots o de molts d'ells. Sols aixís l'alumne-y després l'home-podrá saber el seu valor reyal, ab un marge d'actes més o menys inexplicables, si's vol, peró ab un fons comú d'accions que li serán metre, biológicament exacte, del seu valer.

14. Jo sentaria com a principals regles práctiques pel mestre les seguents:

a) Cada dia, cap a la tarda, recullirém uns 5 minuts als noys, convenientment exhortats, pera que examinin en el silenci més complert els

llurs actes d'aquelldia. No més hi hauria d'haver els qui voluntàriament volguessin, ja per comprensió de la trascendéncia del acte, ja per sugestió pre-infiltrada pel mestre.

b) Tenint cada noy un ordre-programa diari (prefixat conjuntament pels pares, pel mestre y per ell mateix, ja que li omple les hores lo que han determinat ara els pares, ara el mestre, are ell mateix), examinará cada ún son obrar cronológicament, segons el Programa quotidiá, comensant per la sortida de la Escola el vespre anterior, y acabant per aquell mateix examen que está fent.

c) Les preguntes principals que's fa el noy, al examinar la cadena dels seus fets, serán: L'he comensat a l'hora?, l'he acabat a l'hora?, m'he distret entre-mig?, hi he posat intensitat d'atenció?, puch notar els resultats d'aquest acte per algún efecte clar o amagat? Etc.

d) En la llista-diari que l'alumne portará, no ha de notar més que lo seguent: primer, actes extranys o anormals que han sustituit a actes del Porgrama-diari; ses causes y sos efectes immediats--Segón, actes quotidians realisats, peró mal realisats, en extensió de temps o en intensitat de voluntat--Tercer, actes periódichs independents de sa voluntat que ha realisat (explicació de llisons, conversa important ab company, etc.)

e) Aquest examen pot durar de 2 a 5 minuts. La costúm donará gran facilitat. La notació escrita al Diari Individual vindrá a ocupar, terme mig, 5 o 6 ratlles diáries, excepció feta de certs dies sortits de la normalitat quotidiana.

IV

15. La costúm de la post-conciéncia durá al alumne, irremisiblement, a la conciéncia actual de tots sos actes en lo futur; cosa més interessanta a la Educació que'l mateix examen diari. Al executar, en avant, actes semblants, fará conciéncia o preséncia d'esperit de lo que fa. La similitut y repetició de actes semblants cada dia portará, per enllás d'igualtat, a la conciéncia d'actes semblants de demá. Y respecte dels actes anormals o extraordinaris, l'examen fará resaltar sa discordáncia de la normalitat quotidiana, y aquesta dissemblansa ens portará a son coneixement en lo futur.

Es induptable que la semblansa y repetició, igual que la discordáncia y anormalitat, són fonts segures de recordansa y de conciéncia peró és aixó si, préviament, repetidament, se medita sobre aquesta semblansa o aquella anormalitat.

16. Aquesta causa primária de «conciéncia usual» pot ésser ajudada pel mestre ab altres mides complementáries y periódiques, que en no ser quotidianes porten part de sa feconditat.

a) Sovint acudeixen al noy o al mestre pensaments notables, ja per la dificultat que obgecten, ja per la novetat de fons o de forma, ja per certa grácia interna o externa, etc. Pensaments instintius, rápits, expontanis, que ab la mateixa facilitat s'escanpen y desapareixen. El mestre fará fer sobre d'ells actes de conciéncia, transcrit «immeditament» als Diaris del alumnee y de la Escola.

b) Els actes quotidians normals, devenint habituals, resten inconscients molts cops. De tant en tant, el mestre exercitará la refleció (conciéncia rahonada) sobre d'algún d'ells, ab consideracions purament cridadores de la atenció sobre'l fet mateix y lleugerament sobre ses causes y sos efectes.

c) Exercicis de concéncia, també, sobre d'algún acte extraordinari colectiu, lo qual és cosa fácil. Si's fa, per exemple, una visita a un taller, precedeixi una explicació del «per qué» hi aném; acompányila un cicerone ilustrat, y segueixi a posteriori un resúm escrit del noy.

d) Exercicis de conciéncia sobre un fet extraordinari afectiu. Primer, extraordinari per lo gros; després, extraordinari no més que per no ser habitual al noy, La conciéncia dels actes afectius és la mes difícil. Pasen alguns per una gama immensa de sensacions y afeccions, y no'n tenen més que una sub-conciéncia esfumada, Ignoren un valor passional, y fins el sentit d'aquet operar passional. Aquest exercici el mestre deu ferlo individualment y en circumstáncies ben escullides.

e) Acte de conciéncia d'intensitat d'una funció. Es dels més interessants y necessaris. Midar la intensitat de la atenció, de la fermesa de voluntat, de la vivacitat de la memória, de la profoditat d'inteligéncia, de la paciéncia, del amor: y aixó en l'acte mateix del exercici de la facultat. Cada acte té'l seu metre especial, que'ls mestres ja coneixerán, per ser questó

secilla de Pedagogia general. Donchs, fer coneixer al noy l'ús d'aquet metre, és una de les questions més árdues, peró més capitals de la Educació de la Personalitat.

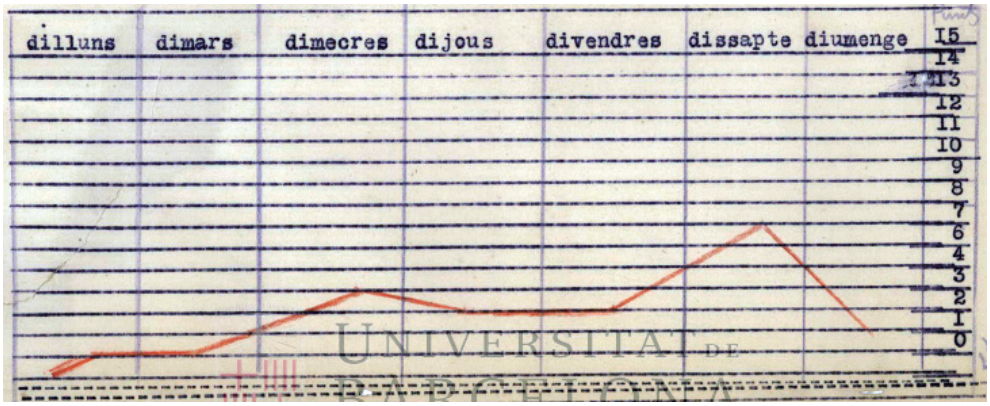
V

17. El mestre té de dar l'exemple. Ell té de portar un Diari de la seva vida, y dedicar sempre el mateix instant del dia en fer aquet Diari, el qual, per resumit que sigui, no podrá ésser pas curt. En ell hi hauria de notar tots els seus actes, els eminentment personals y interns adhuc; també lo més sobressurtint de la seva labor escolar diària; finalment tot lo extraordinari notat als alumnes, llevat de coses que sols per un Diari reservat poden recullirse.

18. Ha d'habituar als noys a pendre Gráfiques y Numériques de la seva Personalitat, les quals li marquin l'avens o retrás de la seva operació total.

Les Gráfiques podrien consistir en una succcessió horitzontal de casetes, corresponentes als dies de la setmana; en les quals, per la groixudária o primária de la ratlla, grafiés l'esfors diari de conciéncia y també l'esfors setmanal. Podria també ferse per Curves, a istil de les Gráfiques empleyades a altres Ciencies, imitades ja per M.Pastre y publicades per la «Revista Catalana d'Educació».

Els resums y termes mitjos setmanals han de ser completats per termes mitjos trimestrals y anyals de cada alumne.



Semblantes a n'aquesta haurien de ferse Gráfiques trimestrals y anyals, tant interessantes com les quotidianes.

19. Té d'anar el mestre molt en compte en comparar en públich y com a medi educatiu aquets Resums inividuals dels seus alumnes. Ell estudiará bé y comparará l'aprofitament de tots y cada un: peró la comparansa pública té de ser molt parca. No creyém molt nosaltres en la eficácia dels métodes educatius per negació, molt aptes pera fomentar odis y rancúnies, a lo cual són tant donats els petitons.

Peró tampoch ens atreviriem a prescindirne del tot. Fariem, aixó si, que no fossin comparacio individuals, sinó colectives, és a dir, termes mithis de graus, cursos o grupus, y comparar les notes colectives d'aquestes petites colectivitats de la Escola, pera estímul y educació del instint social de Solidaritat.

20. El mestre té el dever de fer Estadístiques d'aquets actes de conciéncia y llensarles a la comú discussió, pera llisó de tots.

Aquet trevall pot desenrotllarlo en doble sentit:

a) donant Resums ordenats del resultat d'aquestes operacios estadístiques, per métodes gráfichs, numérichs o verbals; y

b) publicant «in extenso» quantes curiositats dignes de notar hagin sorgit en la seva enquesta, referentes, sobre tot, a aquelles ocurréncies verbals o d'acció que soptadament acudeixin als menuts, com eflorecéncia instintives sense causa aparenta.

Aquets Resums y detalls, publicats en Butlletins, Revistes, fascicles apart, etc., han d'orientar llógicament als companys que fan la mateixa tasca y als Pedagochs que estudien la psicologia dels noys.

VI

21. Jo aconsellaria als mestres que somien en grans ideals, que comensin per aquestes coses, petites si's vol, pero que no són més que aquets ideals que tant estimém. Les coses que al llibre y a la discussió prenen volada d'ilusió quasi bé inassequible, restant a una altura que ens sembla vedada, en la realitat no's componen més que d'aquestes quotidians y pacientes observacions, que com pedres fortíssimes y elegantes basteixen després els superps edificis pedagógichs.

Acostumém a no fer cas de lo petit. Oblidém la veritable esséncia de les grans coses, de microscópiques partícules formades; pacientment, minut derrera minut, construides. Fanátichs adoradors de formes buides, hem de rompre ab la estática adoració de quimeres, llensantnos de ple en el batallar intens dels detalls.

Que repetició de detalls, continuitat de petits esforsos, paciéncia ilimitada en el treballament de les molécules socials: aquesta és la esséncia íntima de la veritable civilisació.

24-XXI-1909.

APENDIXS QUE S'HI PODRIEN POSAR

a) una fulla del Diari d'algún dels meus alumnes

b) una fulla del meu Diari

c) les Gráfiques d'algún alumne.

d) una Gráfica colectiva setmanal y una de trimestral y una d'anyal.

Joan Bardina

Historia y Memoria de la Educación 13 (2021): 755-780
Sociedad Española de Historia de la Educación
ISSN: 2444-0043
DOI: 10.5944/hme.13.2021.27315

SANTIAGO LUZURIAGA Y SUS *NOBELAS-KOMEDIAS* EN LOS FONDOS DOCUMENTALES Y BIBLIOGRÁFICOS DE PATRIMONIO NACIONAL[α]

*Santiago Luzuriaga and his **nobelas-komedias** works in the archival holdings and bibliographic collections of Patrimonio Nacional*

Javier Fernández Fernández[ß]

Fecha de recepción: 21/04/2020 • Fecha de aceptación: 07/10/2020

Resumen. En este texto se expone la biografía del maestro navarro Santiago Luzuriaga y Odria (1828-1904), que contó con una extensa carrera profesional y fue padre del pedagogo Lorenzo Luzuriaga. Santiago Luzuriaga fue el autor de unas obras singulares, escritas como agradecimiento por el hecho de que el Estado se hiciera cargo del pago a los maestros en 1901, que llamó *nobelas-komedias*. De estas obras se conservan algunos ejemplares en el Archivo General de Palacio y la Real Biblioteca. Estas novelas-comedias tienen la particularidad de que en ellas se empleó la ortografía fonética. Defendía así, el autor, la necesidad de transformar la escritura para progresar en la economía del lenguaje. Finalmente, se reproduce un ejemplar dedicado a Alfonso XIII de la obra *El ermano del alkalde*, conservado en la Real Biblioteca.

Palabras clave: Santiago Luzuriaga y Odria; biografías; ortografía fonética; Patrimonio Nacional; Lorenzo Luzuriaga Medina.

Abstract. *This paper presents the biography of Santiago Luzuriaga y Odria (1828-1904), a teacher from Navarre (Spain), who enjoyed a long professional*

[α] Quiero manifestar mi agradecimiento a Daniel Gozalbo Gimeno del Archivo General de la Administración por la ayuda en la localización de los expedientes de ese centro y a Nuria Lázaro Milla, sobrina nieta de un alumno de Recaredo Medina, por las revisiones del texto.

[ß] Archivo General de Palacio, Patrimonio Nacional. Palacio Real, C/ Bailén, s/n, 28071 Madrid, España. javier.fernandez@patrimonionacional.es https://orcid.org/0000-0003-3145-4569

Cómo citar este artículo: Fernández Fernández, Javier. «Santiago Luzuriaga y sus *nobelas-komedias* en los fondos documentales y bibliográficos de patrimonio nacional». *Historia y Memoria de la Educación* 13 (2021): 755-780

career and was the father of the Spanish pedagogue Lorenzo Luzuriaga. Santiago Luzuriaga was the author of singular works, which he called nobelas-komedias, *written after the Spanish Government agreed to start paying teachers' salaries beginning in 1901. The Archivo General de Palacio (General Archive of the Royal Palace of Madrid) and the Real Biblioteca (Spanish Royal Library) preserve some of these* nobelas-komedias, *which feature the peculiarity of being written with a phonetic spelling. The author argued for the necessary transformation of writing for the purpose of achieving a greater economy of language. Finally, the paper includes a copy of* El ermano del alkalde *dedicated to King Alfonso XIII of Spain, which is currently in the Real Biblioteca.*

Keywords: *Santiago Luzuriaga y Odria; biographies; phonetic spelling; Patrimonio Nacional; Lorenzo Luzuriaga Medina.*

El Archivo General de Palacio y la Real Biblioteca cuentan con ricos fondos, y no lo suficientemente aprovechados, para realizar investigaciones en el ámbito de la historia de la educación. Ambos centros, situados en el Palacio Real de Madrid y gestionados por Patrimonio Nacional, atesoran documentación sobre distintas instituciones escolares desde el siglo XVI hasta el siglo XX. Unas dependieron directamente de la Real Casa; es el caso del Colegio del Monasterio de San Lorenzo de El Escorial, el Colegio menor de San Felipe y Santiago (o del Rey) en Alcalá de Henares, el Colegio de Santa Isabel, el Colegio de Nuestra Señora de Loreto, el Colegio de las salesas reales, la Casa de caballeros pajes, el Colegio de niños cantores, las Escuelas de niños y niñas de la Real Casa, el Asilo de niños de lavanderas o el Asilo de párvulos de María Cristina, en Madrid. En otros casos, los reyes subvencionaban la educación de colegiales, como en las Escuelas pías de San Fernando y San Antonio Abad o el Colegio de Nuestra Señora de la Presentación, conocido popularmente como de niñas de Leganés, en Madrid.

Asimismo, podemos localizar entre sus fondos documentos relacionados con la educación de miembros de la familia real. Abundan los correspondientes al período comprendido desde el nacimiento de la infanta Isabel de Borbón y Borbón en 1851 hasta el establecimiento de la Segunda República en 1931. Se conservan testimonios de la formación de la mencionada infanta, de su hermano el rey Alfonso XII y de sus dos esposas, María de las Mercedes de Orleans y Borbón y María Cristina de Habsburgo-Lorena, al igual que de su heredero Alfonso XIII y de los hijos de este: el príncipe Alfonso y los infantes Jaime, Beatriz, María

Cristina, Juan y Gonzalo de Borbón y Battenberg. Ejemplo de esta documentación son los distintos métodos de aprendizaje de lectura conservados en la Real Biblioteca.

También encontramos entre los fondos bibliográficos y documentales de Patrimonio Nacional proyectos impulsados por los monarcas o sus familias, como los de la creación de escuelas en los reales sitios en tiempos de Carlos III o los planos del arquitecto José López Sallaberry del que debiera haber sido el primer grupo escolar de Madrid, costeado por la familia real e inaugurado en 1902 para conmemorar la mayoría de edad de Alfonso XIII.[1] Y, por último, podemos localizar peticiones y adhesiones a los monarcas y su Casa solicitando o agradeciendo el apoyo de iniciativas de todo tipo, muchas de ellas relacionadas con el ámbito educativo. A este respecto, hemos podido ver recientemente en la exposición *Madrid, ciudad educadora (1898-1938). Memoria de la escuela pública* el álbum ofrecido por los alumnos de las Escuelas Aguirre a Alfonso XIII con motivo de los 25 años de reinado.[2] Igualmente, entrarían en esta categoría el plan de edición del libro del profesor de primera enseñanza superior Eugenio Fernández del Corral, Única aritmética métrico-decimal, teórico-práctica para la Primera enseñanza, de 1881;[3] el puzle-alfabeto que José Roca Ruscalleda, maestro de las escuelas públicas de Valencia y Barcelona, elaboró para que Alfonso XIII aprendiera a leer;[4] o la petición de una joven Carmen Conde a la reina Victoria Eugenia en 1927 para que le concediese una pensión de estudio y poder dejar su empleo en la Sociedad Española de Construcción Naval.[5] Como

[1] José López Sallaberry, «Escuela graduada», 1902. Planos, Mapas y Dibujos, 1661-1663, Archivo General de Palacio (en adelante, AGP).

[2] Escuelas Aguirre, «Álbum ofrecido por los alumnos de las Escuelas Aguirre a S. M. el rey Alfonso XIII». Fotografía Histórica, 10124347, AGP.

[3] Eugenio Fernández del Corral, «*Única aritmética métrico-decimal, teórico-práctica para la Primera enseñanza*», 1881. Administración general, caja 12857 expediente 7, AGP.

[4] José Roca Ruscalleda, Leer jugando, dedicado a S.M. Alfonso XIII, mayo de 1888 (Barcelona: Imp. Juan Tarral, 1888). El folleto está dentro de una caja en forma de libro que incluye el rompecabezas y las fichas para aprender a leer. Real Biblioteca PAS/3808. Para una visión general de las colecciones de los infantes que conserva la Real Biblioteca recomiendo el artículo de Arantxa Domingo Malvadí, «Juegos con libros y libros de juegos en las bibliotecas de los infantes» en La fisonomía del libro medieval y moderno: entre la funcionalidad, la estética y la información, dir. Manuel José Pedraza Gracia (Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza, 2019), 517-529.

[5] Carmen Conde Abellán, «Carta a la reina Victoria Eugenia», 1927. Administración general, caja 15278 expediente 1, AGP.

ejemplo muy significativo de documentos de apoyo a los monarcas queremos presentar unas breves «nobelas-komedias» que escribió y remitió a varios miembros de la familia real el maestro Santiago Luzuriaga y Odria, padre del pedagogo Lorenzo Luzuriaga.

SANTIAGO LUZURIAGA Y ODRIA (1828-1904)

Santiago Luzuriaga tuvo una larga carrera como maestro. Ejerció durante cerca de 50 años en multitud de escuelas, sobre todo de Navarra y País Vasco. Nació en el municipio navarro de Murieta, en la merindad de Estella, el 3 de mayo de 1828. Según su hoja de servicios,[6] comenzó su andadura profesional en la Escuela elemental del municipio de Barbarin el 1 de agosto de 1853, después de haber obtenido el título de primera enseñanza elemental el 8 de junio de ese mismo año. A lo largo de once años estuvo ejerciendo en diferentes escuelas elementales navarras: Escuela pública de Barbarin (1853-1854), Escuela elemental incompleta de ambos sexos de Arzoz (1854-1857), Escuela pública de Azcona (1857-1860) y Escuela elemental de niños de Zubieta (1860-1864). En esta última localidad también ocupó el cargo de secretario del Ayuntamiento hasta noviembre de 1865.

Posteriormente, se trasladó a la provincia de Guipúzcoa, donde se incorporó a la Escuela de párvulos de Tolosa como director interino (1865-1866) y, por concurso, a la Escuela elemental completa de niños de Alzo (1866-1867). En marzo de 1867, retorna por concurso a Navarra, a la Escuela de párvulos de Estella, donde desempeñó su magisterio hasta 1880. Tras el concurso celebrado el 15 de diciembre de 1869, recibió una mención honorífica de la Junta de Instrucción pública de Navarra por «su esmerado celo y satisfactorios resultados obtenidos en la enseñanza». Es en Estella cuando enviuda de Valentina Aguirre, madre de sus hijos Benito y Fermín. En 1880 se trasladó a la Escuela de párvulos del municipio vizcaíno de Bermeo como maestro en propiedad. Allí estuvo tres cursos académicos y se le expidió un certificado de la Junta local de primera enseñanza de reconocimiento de su labor «a completa satisfacción de autoridades y vecindario».

[6] «Expediente personal de Santiago Luzuriaga y Odria». Educación, IDD (05)001.019, caja 31/18945 expediente 4, Archivo General de la Administración (en adelante, AGA). A la hora de tratar de su carrera profesional y su jubilación, si no citamos otra referencia nos referiremos a este expediente.

En septiembre de 1883 cambió de aires y se trasladó a La Mancha. Ocupó por ascenso una plaza de maestro en propiedad en la Escuela pública elemental de párvulos de Valdepeñas (Ciudad Real), donde trabajó durante más de ocho años, hasta abril de 1892. Se casó en segundas nupcias el 12 de abril de 1888 en Socuéllamos con Ángeles Medina Moreno,[7] también viuda. Ángeles era hermana del profesor Lorenzo Medina, compañero de Santiago y persona de grato recuerdo para la ciudad manchega.[8] De este matrimonio nació el 29 de octubre de 1889 Lorenzo Luzuriaga, cuando Santiago contaba con 61 años y Ángeles 37. Ambos tenían hijos maestros: Fermín Luzuriaga y Recaredo Medina.[9] Lorenzo Luzuriaga en unas notas autobiográficas se refería de este modo a la profesión mayoritaria de su familia: «Así, pues, he tenido padre maestro, dos tíos maestros y dos hermanos maestros; no se puede pedir más pedagogía».[10]

En 1892, Santiago se mudó más al sur, a Jerez de la Frontera (Cádiz), como director de la Escuela pública elemental de niños del distrito de San Fernando. Allí permaneció hasta septiembre de 1893, en que se trasladó como maestro de primera enseñanza a la Escuela de niños del tercer distrito de Bilbao.[11]

Contamos con información de sus últimos cursos como maestro. En el curso 1897-1898 la matrícula de su escuela era de 134 alumnos, con una asistencia media de 94 niños, y consiguió un 16% de concesión de premios. Al curso siguiente, la matrícula bajó en 12 alumnos, pero la

---

[7] «Expediente de clasificación de pensión de viudedad del magisterio de la Dirección General de Clases Pasivas en favor de Ángeles Medina Moreno». Hacienda, IDD (01)007.017, caja 62/02962, exp. 361, AGA.

[8] Uno de los primeros grupos escolares establecidos en Valdepeñas fue bautizado con su nombre en 1927 y todavía hoy pervive como centro de educación infantil y primaria. Véase Francisco Asensio Rubio, «La enseñanza en Valdepeñas: 1900-1939» en *3er ciclo de conferencias: Valdepeñas y su historia*, Matías Barchino Pérez *et al.* (Valdepeñas: Ayuntamiento de Valdepeñas, 2008), 108.

[9] Su nombre completo era Recaredo Evelio Eladio Antonio Medina Medina. Compartía con su hermano Lorenzo el nombre de Eladio, pues éste recibió en la pila bautismal los nombres de Narciso Eladio Lorenzo.

[10] «Don Lorenzo Luzuriaga», *Negro sobre blanco: Boletín literario bibliográfico*, 17 (1961): 1-2.

[11] En el expediente personal se indica que la escuela es la del 3er distrito, en cambio en algunas de las instancias de Luzuriaga consta que las escuelas son las del distrito 5.º. Santiago Luzuriaga contaba entonces con 65 años y, según el censo electoral de Vizcaya de 1897, vivió en la calle Aréchaga, 7, 2.º.

media de asistentes se incrementó en 2 y consiguió un 18% de concesión de premios. En este último curso su escuela obtuvo la categoría «Tercera» y fue calificada como «Buena», como otras ocho escuelas bilbaínas.[12] En septiembre de 1898, cuando tenía 70 años, elevó una instancia solicitando una licencia para ir a Madrid a «adquirir la preparación para cursar el tercer año para Maestro Superior».[13]

Sus últimos años de ejercicio profesional en la capital vizcaína fueron tensos con la Junta local de primera enseñanza de Bilbao y el resto de la administración educativa. Se iniciaba así un largo y penoso litigio que terminó con su jubilación. Santiago Luzuriaga achacaba sus problemas con la Junta local a la inquina personal que le profesaba su secretario, Manuel Agustino y Barco. Acusaba a Agustino de que siendo todavía maestro le invitó a una fiesta y con un canuto le tiró polvos negros a los ojos, «quedando casi ciego» de ambos. Finalmente, pudo recuperar la visión del ojo izquierdo, terminando «tuerto del derecho». Mientras se recuperaba, fue auxiliado en las tareas escolares por el hijo de su mujer, Recaredo Medina.

La Junta local, por su parte, le acusaba de varios cargos. En primer lugar, que la escuela se hallaba en perpetuo desorden por «la falta de organización y plan fijo». En segundo lugar, que dentro de las horas de clase había convertido la escuela en «teatro de ridículos espectáculos organizando carreras de competencia entre los niños, e imponiendo otros castigos impropios del lugar con relajamiento de la disciplina y desprestigio de la dignidad profesional». En tercer lugar, que la escuela tenía insuficientes o nulos resultados debido al «poco celo» que demostraba en bien de la enseñanza, al limitado ascendente que tenía sobre los niños y a la «escasa instrucción, aptitud y capacidad» de Santiago Luzuriaga. La queja fue elevada a la Junta provincial de instrucción pública de Vizcaya que incoó un expediente gubernativo.

---

[12] Ayuntamiento de Bilbao. «Acuerdo por el que se declara enterado el Ayuntamiento del oficio de la Alcaldía poniendo en conocimiento del Pleno el resultado de los exámenes generales de fin del curso 1898-1899, del resultado y calificaciones otorgadas por la Junta local de primera enseñanza a los maestros responsables de las escuelas públicas de la villa y del estado de la matrícula y asistencia de niños a clase durante dicho curso elevado por la citada junta», 1899, Archivo Municipal de Bilbao. ES.48020.AMB-BUA 489974, Archivo Municipal de Bilbao.

[13] «Expediente personal de Santiago Luzuriaga y Odria». AGA. Todo el proceso de jubilación se documenta en este expediente.

A estos cargos respondió Luzuriaga en la última semana de 1898 que

> la organización de la escuela de mi cargo está relacionada con la clase y números de niños que a la misma concurren siendo la mayor parte de ellos procedentes de familias pobres y de poca educación que viven en las peores calles denominadas de Cantarranas y Miravilla […] a lo que se debe agregar el penoso trabajo del profesor que tiene muy poco descanso porque no lo puede ayudar el Auxiliar D. Francisco Tejada por la crónica enfermedad que padece.

Consideraba el maestro que la escuela «está bien organizada como se ha demostrado en los exámenes generales que han sido aprobados todos los niños y se han distribuido los correspondientes premios». La segunda acusación, haber «convertido más de una vez mi escuela en teatro y que en la misma se han practicado carreras de copetencia [*sic*] entre niños mientras las horas de clase», la calificaba como calumnia. Y respecto a la acusación de falta de celo, respondió que «en Mayo y Junio último después de las horas de clase, di lección particular gratis en mi casa a mis discípulos lo mismo que lo verifico ahora por las noches costeando la luz, sobrellevando con gusto el trabajo».

El 22 de marzo de 1899, la Junta provincial elevó al rectorado de la Universidad de Valladolid el expediente gubernativo proponiendo la jubilación forzosa de Santiago Luzuriaga. El Consejo universitario comunicó a la Junta provincial que había resuelto se pidiese la jubilación o sustitución, «debiendo instruirse al efecto el expediente de jubilación por pasar el referido maestro de la edad de 60 años».

El 3 de enero de 1899 fue el propio Luzuriaga quien solicitó su retiro, pero al mes siguiente desistió por motivos económicos. Ante los incumplimientos por parte de Santiago Luzuriaga de la presentación de los documentos que apoyasen su petición de jubilación, el 26 de octubre de 1899 la Junta provincial se dirigió al Ministerio de Fomento suplicando decretase su retiro. Como el expediente seguía su trámite, la Junta provincial se volvió a dirigir al rector de la Universidad de Valladolid para que «resolviese la suspensión de empleo y medio sueldo» de Luzuriaga, «hasta tanto que le fuere concedida la jubilación». Finalmente, resolvió el rector que la Junta provincial nombrase un maestro sustituto.

En 1900, la familia Luzuriaga Medina se traslada a la localidad madrileña de Aravaca, donde Recaredo Medina[14] comienza a ejercer como maestro de niños y se convirtió en la principal fuente de ingresos de la familia.[15] El 24 de noviembre de ese año, Santiago Luzuriaga solicita regresar a su escuela ya que

> con las mil pesetas anuales que se le ofrecieron al decretar una arbitraria sostitucion [sic], no puede vivir con familia por lo que le tiene como de limosna en su casa un hijo político Maestro de Aravaca cuando todavía está útil para ejercer en su escuela, que legalmente adquirió en propiedad en Bilbao.

El 4 de diciembre de 1902, Luzuriaga exponía al subsecretario de Instrucción pública que había sido sustituido sin que le hubieran realizado un reconocimiento médico y sin consentimiento de la autoridad que le nombró, y solicitaba que se anulase su sustitución para poder remitir la certificación de los seis años que había ejercido en Bilbao, necesaria para su jubilación y clasificación.

Después de su relevo, Santiago Luzuriaga elevó varias instancias protestando porque la Junta provincial carecía de atribuciones para nombrar suplente o pedir su anulación. Dicha junta propuso el 1 de agosto de 1903 que se le declarara jubilado. El 20 de agosto de 1903, Luzuriaga elevó una nueva solicitud al ministro de Instrucción pública reiterando que su reemplazo no era conforme a derecho porque el sustituto «no tiene ninguna oposición aprobada, ni ha desempeñado en propiedad ninguna escuela pública». Además, acusaba a la Junta provincial de

---

[14] En 1907, Recaredo Medina Medina se trasladó al municipio de El Pardo donde ejerció hasta la Guerra Civil. Tras ésta, como consecuencia del proceso de depuración, fue inhabilitado para cargos de mando y de confianza y sufrió pérdida de los haberes no disfrutados. Falleció en El Pardo en 1942. Luis Bello visitó su escuela en 1926. En su crónica titulada «Corzos y niños en El Pardo», Bello hizo un elogio de la escuela y del propio Recaredo: «el maestro, señor don Recaredo, el cual está lejos de sospechar el profundo sentimiento de envidia retrospectiva que nos invade al cruzar la escuela y poner los pies en el patio-jardín. Si yo fuera chico de la escuela –¡inquietante idea la de volver a empezar otra vez!–, ¡cómo me gustaría venir a este rincón de El Pardo! He aquí un maestro apacible y feliz. No tiene correas, ni caña, ni palmeta. Seguro estoy que no sabe tener mal genio […]» V. Bello, Luis. «Corzos y niños en El Pardo», en *Viaje por las escuelas de Madrid*, ed. Agustín Escolano (Madrid: Consejería de Educación y Cultura, 1997) 99.

[15] Cuenta Herminio Barreiro que Lorenzo Luzuriaga terminó sus estudios primarios en Aravaca y que fue Recaredo quien le pagó los estudios de Magisterio en la Escuela normal central de Madrid. Herminio Barreiro, «Lorenzo Luzuriaga: una biografía truncada (1889-1959)», *Sarmiento*, 15 (2011): 183.

tener inquina personal ya que en Vizcaya «ejercen muchísimos Maestros mas viejos, a los que no se les molesta, y por una injusta venganza personal, hace tiempo que es perseguido un desgraciado Maestro». Por último, señalaba que debía ser sustituido por la misma autoridad que lo había nombrado. Por todo lo anterior, suplicaba que se anulase su relevo, «previo Informe ó consulta del Consejo de Instrucción pública, para que el recurrente sea igual en sus derechos, á todos los Señores Maestros, que piden su jubilación». Finalmente, el 29 de agosto de 1903 el subsecretario 1.º de Enseñanza y Escuelas normales firmó la real orden de jubilación comunicándosela al rector de la Universidad de Valladolid.

El 21 de mayo de 1904, Santiago Luzuriaga volvió a presentar una instancia al ministro de Instrucción pública porque no le habían contestado a las anteriores. El dictamen del Consejo de Instrucción pública se redactó el 4 de julio de 1904. La sección 1ª decidió desestimar la pretensión de reingreso. El 16 de julio la subsecretaría se dirigió al gobernador civil de Madrid para que remitiese a Santiago Luzuriaga la decisión. Unos meses más tarde, el 22 de octubre, Santiago Luzuriaga Odria falleció en su domicilio de la calle del Caño, n.º 2 de Aravaca.[16]

LAS *NOBELAS-KOMEDIAS* DE SANTIAGO LUZURIAGA

Es en estos últimos años de Aravaca cuando el padre de Lorenzo Luzuriaga autoedita una serie de pequeñas obras,[17] llamadas por él *nobelas-komedias*. En Madrid conservamos tres de estas obras: *El ermano del alkalde*, *Maniobras* y *La lebita i el baston del alkalde*. Este conjunto de textos de temas costumbristas, jocosos y con trasfondo moral es el regalo que Santiago Luzuriaga ofreció a la Real Casa y a «los ocho Ministerios, i de todos los ke se an interesado, para ke kobremos kon puntualidad eskasos aberes, los Maestros de eskuela». El autor se refiere con esto al Real decreto, de 26 de octubre de 1901, autorizando al ministro de Instrucción pública y Bellas Artes para que en los presupuestos generales de su departamento incluyese las partidas necesarias para el pago de

[16] «Expediente de clasificación de pensión de viudedad del magisterio de la Dirección General de Clases Pasivas en favor de Ángeles Medina Moreno», AGA. El domicilio correspondía con la escuela de niños según Facundo Cañada, *Plano de Madrid y pueblos colindantes al empezar el siglo XX* (Madrid: Mateu, 1900).

[17] Según el propio Santiago Luzuriaga la serie se componía de cuatro títulos, pero no indica cuáles.

las atenciones de personal y material de las escuelas públicas de primera enseñanza. Este decreto supuso no sólo asegurar el cobro de los salarios de los maestros, sino que también el maestro pasó a convertirse en funcionario del Estado.

Santiago Luzuriaga escribió a la reina María Cristina pidiendo su amparo para publicar sus *nobelas-komedias* en octubre de 1901

> para ke se pueda publicar en la prensa la segunda edición de las dos adjuntas Novelas komedias, i también para ke se publike la adjunta Memoria dedicada a sus Magestades, con sucesos supuestos de los Ministerios de la Presidencia y Gobernación. Las Novelas litografiadas, kon bastante informalidad, las han leído en los Ministerios respectivos, y en tertulias en donde les ha sido agradable la lectura, porke es moral y en medio de algunos chistes, se hace respetar á la Autoridad, por lo ke se separa el eskrito, de otras komedias perturbadoras, é inmorales.[18]

En el Archivo General de Palacio se conserva un ejemplar de *El ermano del alkalde*, que tiene la anotación manuscrita a grafito «Aravaca = Maestro de niños de».[19] De este título, la Real Biblioteca guarda dos ejemplares dedicados por el autor a Alfonso XIII.[20] De *Maniobras*, cuyo anterior título era, según su autor, *Artilleros y tartamudos*, la Real Biblioteca conserva dos ejemplares, ofrecido uno a la entonces princesa de Asturias María de las Mercedes de Borbón y Austria,[21] y el segundo a su marido, Carlos de Borbón-Dos Sicilias.[22]

---

[18] Santiago Luzuriaga, «Carta a la reina María Cristina», 7 de enero de 1902. Administración general, caja 13142, AGP. La carta conservada está fechada en 1902, en ella Luzuriaga dice que vuelve a mandar la solicitud por haberse perdido la que envió en octubre. En la misiva Santiago Luzuriaga solicitaba también una reunión con Alfonso Aguilar, secretario particular de la reina, para tratar de este asunto. En la carta desde la Secretaría particular de la reina María Cristina se anotó «Devueltas las comedias al interesado diciéndole que puede dirijirse directamente al Sr. Intendente [general de la Real Casa y Patrimonio] fecho 14/1/902».

[19] Archivo General de Palacio, Biblioteca auxiliar, folleto 935. Los ejemplares conservados bien pudieron haber llegado en la carta que dirigió al Intendente general de la Real Casa y Patrimonio.

[20] Real Biblioteca, caj/foll4/29 (39) y caj/foll4/130 (2).

[21] Real Biblioteca, caj/foll4/46 (12).

[22] Real Biblioteca, caj/foll4/29 (38).

La lebita i el baston del Alkalde,[23] custodiada en la Biblioteca Nacional de España, fue editada por Valero Díaz en Madrid en 1903. Pero las otras dos se imprimieron sin fechar y mediante litografía en el propio domicilio de la familia Luzuriaga Medina en Aravaca. Estas novelas-comedias conservadas en los fondos de Patrimonio Nacional no eran las primeras que escribió Santiago Luzuriaga.

Lo primero que llama la atención de estas *nobelas-komedias* es que están impresas en ortografía fonética. Se suprimían siete letras: la *c* y la *q* eran sustituidas por la *k* para los sonidos fuertes y por la *z* en los suaves; la *v* era cambiada por la *b*; la *y* por la *i*; la *h*, eliminada por su falta de sonido; la doble *r* se escribiría con diéresis y la *x* era reemplazada por *sk*. Santiago Luzuriaga contabilizaba catorce letras porque sumaba también las mayúsculas. Él mismo escribe en el prólogo de *El ermano del alkalde* que su objetivo «es el de kompetir kon otros Autores, ke han publikado en la prensa sus obras suprimiendo tres ó cuatro letras» y que

> en akostumbrándose, se puede escribir i leer kon toda claridad, el kastellano, el katalán, el baskuenze, etz., sin faltar á la pronunziazión, ni perjudicar á nadie, en una época ke en todo se adelanta, a eszepzión de encontrar una razonada Ortografía, para que los ofizinistas, periodistas i eskritores de todas klases, no tengan ke konsultar Dikzionarios ke se kontradizen.

Estas novelas-comedias nos invitan a pensar que eran unas prácticas habituales que realizaba con sus alumnos. Deben relacionarse, asimismo, con la segunda acusación vertida por la Junta local de primera enseñanza de Bilbao. Más de veinte años antes de que litografiase estas obras, se editó en la logroñesa imprenta y librería de *El Riojano* una obra titulada *Defensa e invenciones* (1879),[24] que contiene una «Novela equivalente a un drama. Travesuras y petardos. Drama en tres actos». Aunque esta obra utiliza la ortografía alfabética, reproduce una carta de Santiago Luzuriaga al director del periódico *El Harense* de 15 de septiembre

[23] Que lleva por subtítulo «Nobela komedia en un akto, i dos kuadros; dedikada á la Intendenzia i Maiordomía de la Real Kasa, en obsekio de los Ministerios de Grazia i Justizia i de Azienda».

[24] Se conserva un ejemplar en la Biblioteca del Instituto de Estudios Riojanos, signatura AM/2126. Como muestra del compromiso educativo de Santiago Luzuriaga, esta obra incluye una advertencia en la que el autor anuncia que «después de pagar los gastos de impresión, dará lo sobrante á algún estudiante que no tenga recursos ó a la casa de Beneficencia».

de 1878, en la que el maestro defiende la eliminación de varias letras para que «encuentren algun descanso los muchos que luchan y sudan para enseñar y aprender en la época en la que otras ciencias han adelantado, […] y para que tambien (por ilusion) puedan descansar los desgraciados sordo-mudos».

En la carta que Santiago Luzuriaga envió el 15 de enero de 1902 a Alfonso Aguilar, secretario particular de la reina María Cristina, el maestro exponía que era necesario reformar la ortografía en base a la pronunciación y así disminuir el uso de las letras: «No se puede negar que en España hemos progresado en todo, á escepción del huso [sic] de las letras, y por economía de tiempo y del indispensable material, repito que con el tiempo si la Academia quiere, podría haber muchos adelantos entre los que enseñan y aprenden, sin perjudicar a nadie».[25]

Santiago Luzuriaga no fue el único maestro que intentó simplificar el uso del alfabeto en España. A lo largo del siglo XIX fueron varios los textos que defendían la implantación en España de la ortografía fonológica con el fin de facilitar el aprendizaje y la extensión de la lengua escrita impulsados desde el mundo educativo. En 1839, el profesor de gramática de la Escuela normal de Madrid, Mariano de Rementería, publicó *Conferencias gramaticales sobre la lengua castellana*. En ella, el profesor defendía la simplificación de la ortografía ya que «en la escritura alfabética las letras no son mas que unos signos con que se representan los sonidos que componen las voces, y porque estos signos deben ser sencillos en todo lo posible». Siguiendo este principio conseguiríamos una «ortografía natural, simple y perceptible a toda clase de personas».[26]

En 1843, el impulso partió de la Academia literaria y científica de profesores de instrucción primaria de Madrid. En esa fecha se empezó a aplicar en escuelas asociadas a esta Academia una reforma ortográfica despreciando la etimología:

> Atribuían a la *c* en todos los casos su sonido gutural, traspasaban a la *z* el sonido suave de la *ce*, *ci*, resolvían la *x*, eliminaban

[25] Santiago Luzuriaga, «Carta a Alfonso Aguilar, secretario particular de la reina María Cristina», 1902. Administración general, caja 13142, AGP.

[26] Mariano de Rementería, *Conferencias gramaticales sobre la lengua castellana, ó, Elementos esplanados de ella* (Madrid: Imp. de Ferrer y Compañía, 1839), 293-294.

> del alfabeto las letras *h*, *v*, *q*, *x*, *k*, como no significativas o duplicadas, inventaron un nuevo carácter *ř*, para la duplicación de esta letra.[27]

Este intento de la Academia de profesores provocó una reacción contundente por parte del gobierno. Se expidió una Real orden, con fecha 25 de abril de 1844, que estableció como texto oficial para las escuelas la obra de la Real academia española *Prontuario de ortografía de la lengua castellana*. Los maestros que no siguieran la ortografía académica podían ser suspendidos de su magisterio.

En las décadas siguientes se sucedieron los intentos desde el mundo de la enseñanza contra la ortografía de la Real academia española que Santiago Luzuriaga debió de conocer. Mariano Cubí y Soler, profesor de éxito en Cuba, México y Estados Unidos, publicó en 1852 *A la nación española sobre reformas ortográficas*. En la década siguiente, el inspector de primera enseñanza de la provincia de Lérida, Rafael Monroy, editó en 1865 *Estudios ortográfico-prosódicos sobre la reforma que admite la escritura y pronunciación castellana*. Diez años después, fue el regente de la Escuela normal superior de Ciudad Real, Francisco Ruiz Morote, quien publicó *Ortografía castellana teórico-práctica*. En 1889, el catedrático del Instituto de Bilbao, Tomás Escriche y Mieg, imprimió *Reforma de la ortografía castellana*, donde calificaba como «uno de los mayores absurdos, corriente como la cosa más natural en todos los países, con el beneplácito de las personas doctas, es el hecho de no escribir las palabras exactamente como se pronuncian».[28]

La profesora Mercedes Quilis Merín considera que el fin último de todos estos autores y algunos más que publicaron obras en años posteriores[29] era

> lograr la perfección y sencillez en relación con la pronunciación aludidas en el sistema de escritura del español; pero está orientada,

---

[27] Citado en Mercedes Quilis Merín, «La presencia de los *neógrafos* en la lexicografía del siglo XIX», en *Gramma-Temas 3: España y Portugal en la tradición gramatical*, eds. Marina A. Maquieira Rodríguez y María Dolores Martínez Gavilán (León: Universidad, 2008), 271.

[28] Tomás Escriche y Mieg, *Reforma de la ortografía castellana* (Madrid: Manuel Ginés Hernández), 5.

[29] Onofre Peligro y Valle, *Nueva ortografía del idioma castellano* (Badajoz: Estab. Tip. de La Minerva Extremeña, 1905) o Agustina González López, *Idearium futurismo* (Granada: Paulino Ventura Traveset, 1916).

> además, a facilitar el aprendizaje de la lengua escrita y la lectura de acuerdo con principios de universalización y democratización de los conocimientos asociados a principios de matiz liberal en lo político, por la creencia de que, por la vía de la simplificación de la ortografía, se facilitaría el correcto aprendizaje de la lengua.[30]

El ermano del alkalde

La novela-comedia, costumbrista de trasfondo moral y con final feliz, se compone de un único acto. Los protagonistas son el alcalde, del que desconocemos su nombre; su esposa, Justa; Román, el hermano del alcalde; Cecilia, la criada; el alguacil, Cirilo Ruiz; la esposa de este, María; y el médico. El acto tiene lugar en el domicilio del alcalde y Justa. El autor incluyó algunas referencias a algunos de los lugares donde ejerció su magisterio. Así, Cirilo Ruiz era oriundo de Jerez de la Frontera y el vino de Valdepeñas tiene un lugar destacado en la recuperación del desmayo que sufre María.

Santiago Luzuriaga también ideó un sistema para que el apuntador diera órdenes a los actores utilizando los dedos de las manos:

> i en esta komedia á la esposa del Alkalde, á la kriada, i a la Alguazila, (ke lleban otros nombres), se les markará el trabajo lebantando respectibamente, los dedos pulgar índize i anular de la mano derecha, i kon los de la izquierda, también respectivamente, al Alkalde, á su ermano, al Alguazil, i al Médiko, kon el pulgar, índize, anular, i meñike, de dicha izkierda.

[30] Quilis, «La presencia de los *neógrafos* en la lexicografía del siglo XIX», 269.

REFERENCIAS

Asensio Rubio, Francisco. «La enseñanza en Valdepeñas: 1900-1939». En *3.er ciclo de conferencias: Valdepeñas y su historia*, Matías Barchino Pérez *et al.*, 89-232. Valdepeñas: Ayuntamiento de Valdepeñas, 2008.

Barreiro, Herminio. «Lorenzo Luzuriaga: una biografía truncada (1889-1959)». *Sarmiento*, 15 (2011): 181-190.

Bello, Luis. «Corzos y niños en El Pardo». En *Viaje por las escuelas de Madrid*, editado por Agustín Escolano, 98-101. Madrid: Consejería de Educación y Cultura, 1997.

Cañada, Facundo. *Plano de Madrid y pueblos colindantes al empezar el siglo XX*. Madrid: Mateu, 1900.

Domingo Malvadí, Arantxa. «Juegos con libros y libros de juegos en las bibliotecas de los infantes». En *La fisonomía del libro medieval y moderno: entre la funcionalidad, la estética y la información*, dir. Manuel José Pedraza Gracia, 517-529. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza, 2019.

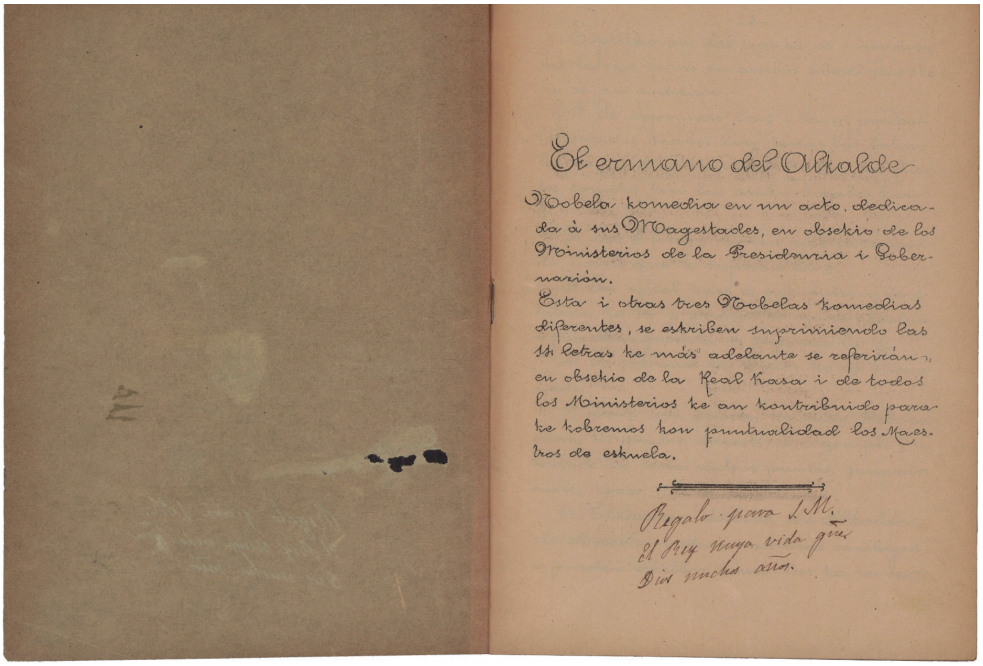
«Don Lorenzo Luzuriaga», *Negro sobre blanco: Boletín literario bibliográfico*, 17 (1961): 1-2.

Escriche y Mieg, Tomás. *Reforma de la ortografía castellana*. Madrid: Manuel Ginés Hernández.

Quilis Merín, Mercedes. «La presencia de los *neógrafos* en la lexicografía del siglo XIX». En *Gramma-Temas 3: España y Portugal en la tradición gramatical*, eds. Marina A. Maquieira Rodríguez y María Dolores Martínez Gavilán, 267-293. León: Universidad, 2008.

Rementería, Mariano de. *Conferencias gramaticales sobre la lengua castellana, ó, Elementos esplanados de ella*. Madrid: Imp. de Ferrer y Compañía, 1839.

El ermano del alkalde. Patrimonio Nacional. Real Biblioteca, caj/foll4/29 (39)

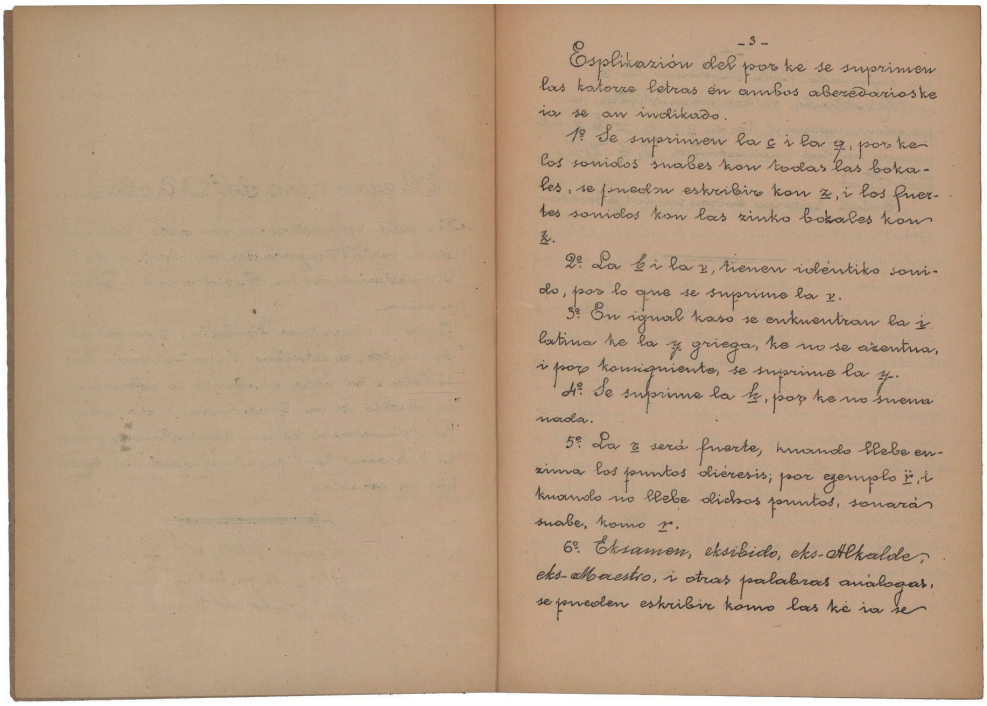


El ermano del Alkalde

Nobela komedia en un acto, dedikada á sus Magestades, en obsekio de los Ministerios de la Presidensia i Gobernasión.

Esta i otras tres Nobelas komedias diferentes, se eskriben suprimiendo las 14 letras ke más adelante se referirán, en obsekio de la Real Kasa i de todos los Ministerios ke an kontribuido para ke kobremos kon puntualidad los Maestros de eskuela.

Regalo para S. M.
El Rey muya vida gue.
Dios muchos años.



– 3 –

Esplikasión del por ke se suprimen las katorse letras en ambos abesedarios ke ya se an indikado.

1º Se suprimen la c i la q, por ke los sonidos suabes kon todas las bokales, se pueden eskribir kon z, i los fuertes sonidos kon las sinko bokales kon k.

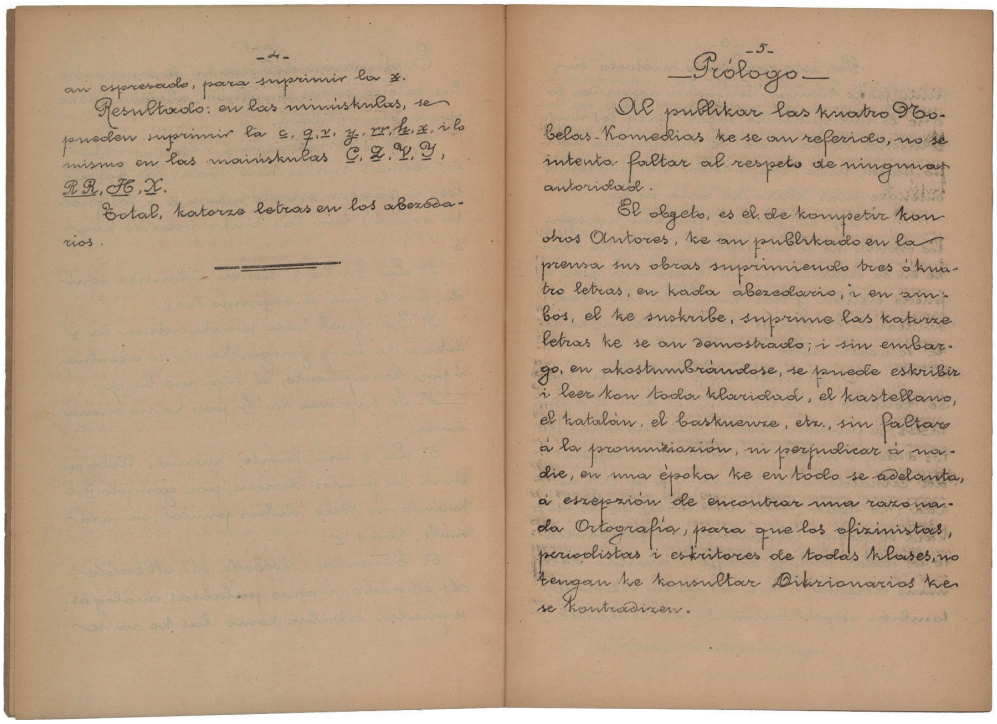
2º La k i la x, tienen idéntiko sonido, por lo que se suprime la x.

3º En igual kaso se enkuentran la y latina ke la y griega, ke no se asentua, i por konsiguiente, se suprime la y.

4º Se suprime la h, por ke no suena nada.

5º La z será fuerte, kuando lleve enzima los puntos diéresis; por ejemplo z̈, i kuando no lleve dichos puntos, sonará suabe, komo z.

6º Eksamen, eksibido, eks-Alkalde, eks-Maestro, i otras palabras análogas, se pueden eskribir komo las ké ya se



-4-

an esperado, para suprimir la x.

Resultado: en las minisculas, se pueden suprimir la c, q, z, y, v, k, x, i lo mismo en las mayisculas C, Q, Z, Y, V, K, X.

Total, katorze letras en los abezedarios.

-5-

Prólogo

Al publikar las kuatro Nobelas-Komedias ke se an referido, no se intenta faltar al respeto de ninguna autoridad.

El objeto, es el de kompetir kon otros Autores, ke an publikado en la prensa sus obras suprimiendo tres ó kuatro letras, en kada abezedario, i en ambos, el ke suskribe, suprime las katorze letras ke se an demostrado; i sin embargo, en akostumbrándose, se puede eskribir i leer kon toda klaridad, el kastellano, el katalán, el baskuence, etc., sin faltar á la pronunziazión, ni perjudikar á nadie, en una época ke en todo se adelanta, á exepzión de encontrar una razonada Ortografía, para que los ofizinistas, periodistas i eskritores de todas klases, no tengan ke konsultar Diksionarios ke se kontradizen.

-6-

Por este razonado método, en muy poko tiempo, se podrá aprender lo que es indispensable saber, para los usos komunes de la bida; se ekonomiza tiempo, papel, tinta, etc., i todos nos podremos entender, mas klaro ke asta aora.

Los ke kieran, pueden koleksionar los eskritos ke se an referido, para ke bean ke en lo esenzial, no ai diferenzia y ke se puede eskribir y leer kon toda klaridad, empleando los signos de puntuazión, ke aora se akostumbra.

Otra inbenzión del ke suskribe, konsiste en ke los kómikos kon el apuntador, se pueden entender por las señas de los dedos, i en esta komedia, á la esposa del Alkalde, á la kriada, i á la Alguazila, (ke deben otros nombres), se les markará el trabajo lebantando respektibamente los dedos pulgar índize i anular de la mano derecha, i kon los de la izkierda, también respektibamente, al Alkalde,

-7-

á su ermano, al Alguazil, i al Médiko, kon el pulgar, índize, anular, i meñike, de dicha izkierda, para ke tenga aplikazión lo siguiente:

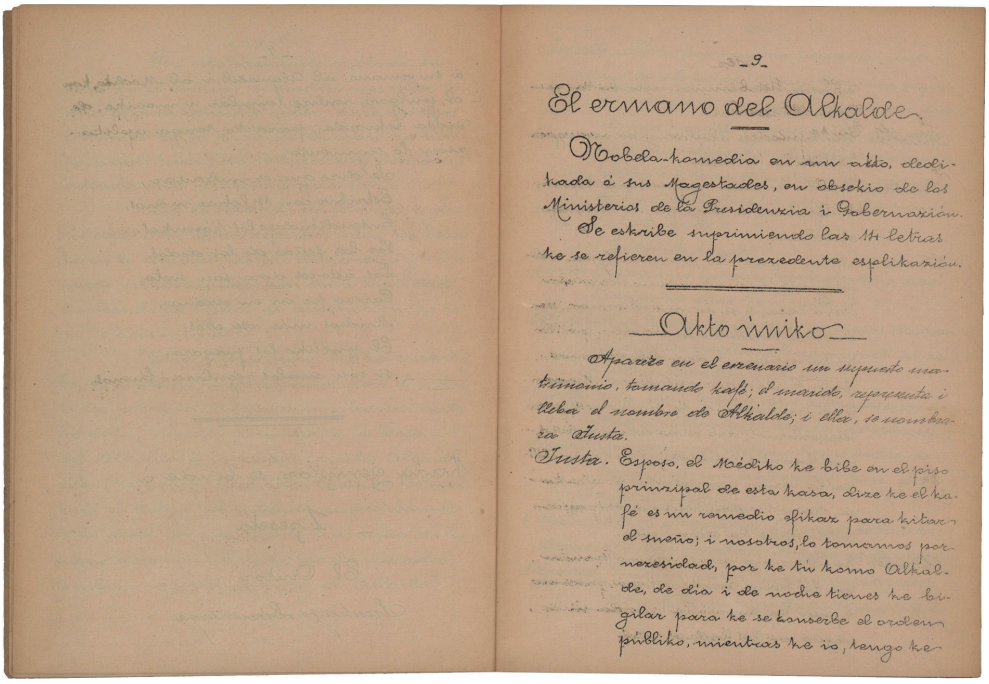
Se dize que es inbentar,
Estribir kon 14 letras menos,
Entendiéndose los kómikos,
Por las señas de los dedos,
Los aktores aora son siete,
Pareze ke ai en eszena,
Nueve más de ellos,
El publiko los juzgará,
si son malos, regulares ó buenos.

Kada ejemplar, se bende á

1 peseta

El Autor,

Santiago Luzuriaga.



-9-

El ermano del Alkalde.

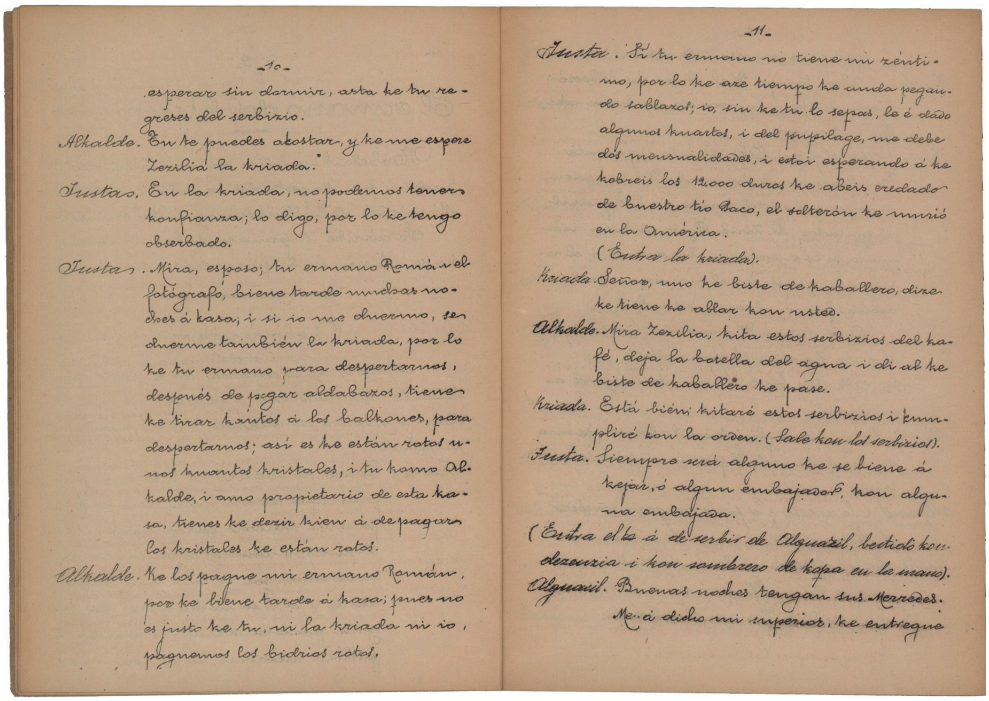
Nobela-komedia en un akto, dedikada á sus Magestades, en obsekio de los Ministerios de la Presidenzia i Gobernazión.

Se eskribe suprimiendo las 11 letras ke se refieren en la prezedente esplikazión.

Akto ínniko

Aparese en el eskenario un supuesto matrimonio, tomando kafé; el maride, espuesto i bebé el nombre de Alkalde; i elle, se nombrará Justa.

Justa. Esposo, el médiko ke bibe en el piso prinzipal de esta kasa, dize ke el kafé es un remedio sifikar para kitarse el sueño; i nosotros, lo tomamos por nezesidad, por ke tu komo Alkalde, de dia i de noche tienes ke bijilar para ke se konserbe el orden públiko, mientras ke io, tengo ke-



-10-

esperar sin dormir, asta ke tu regreses del serbizio.

Alkalde. En ke puedes akostar, y ke me espere Zenlia la kriada.

Justa. En la kriada, no podemos tener konfianza; lo digo, por lo ke tengo obserbado.

Justa. Mira, esposo; tu ermano Román i el fotógrafo, bienen tarde muchas noches á kasa, i si io me duermo, se duerme tambien la kriada, por lo ke tu ermano para despertarnos, después de pegar aldabazos, tienes ke tirar kantos á los balkones, para despertarnos; así es ke están rotos unos kuantos kristales, i tu komo Alkalde, i amo propietario de esta kasa, tienes ke dezir kien á de pagarlos los kristales ke están rotos.

Alkalde. Ke los pague mi ermano Román, por ke biene tarde á kasa; pues no es justo ke tu, ni la kriada ni io, paguemos los bidrios rotos.

-11-

Justa. Si tu ermano no tiene un zentimo, por lo ke aze tiempo ke anda pegando sablazos; io, sin ke tu lo sepas, le é dado algunos kuartos, i del pupilage, me debe dos mensualidades, i estoi esperando á ke kobreis los 12.000 duros ke aberis eredado de buestro tio Paco, el solterón ke murió en la América.

(Entra la kriada).

Kriada. Señor, muy ke siento de kaballero, dize ke tiene ke ablar kon usted.

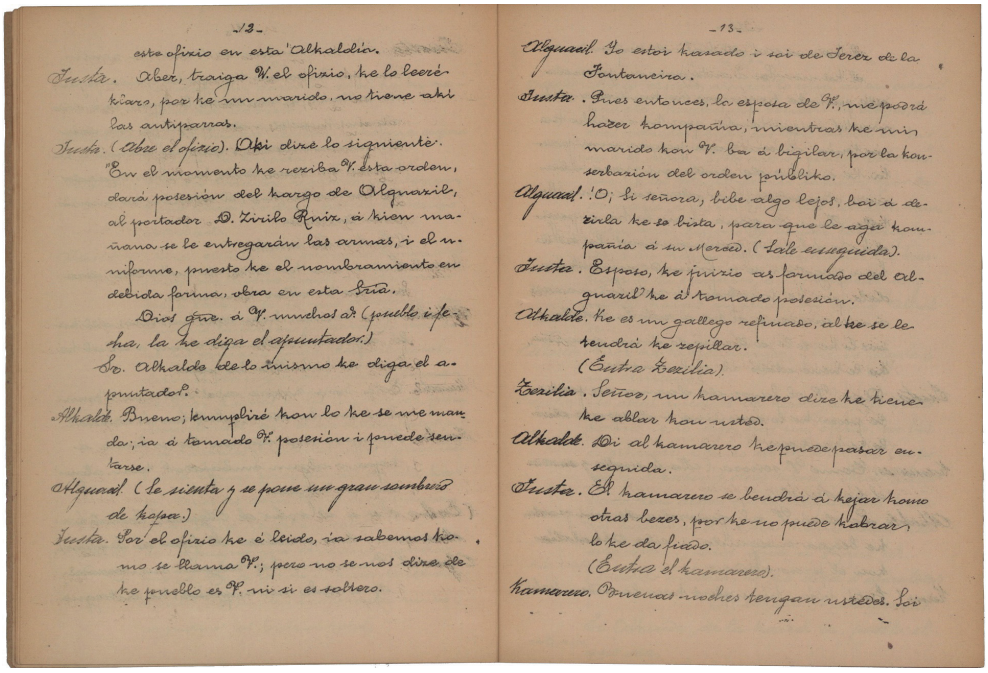
Alkalde. Mira Zenlia, kita estos serbizios del kafé, deja la botella del agua i di al ke biene de kaballero ke pase.

Kriada. Está bién, kitaré estos serbizios i kumpliré kon la orden. (Sale kon los serbizios).

Justa. Siempre será alguno ke se biene á kejar, ó algun embajador, kon alguna embajada.

(Entra el ke á de serbir de Alguazil, bestido kon dezencia i kon sombrero de kopa en la mano).

Alguazil. Buenas noches tengan sus Mercedes. Me á dicho mi superior, ke entregue



-13-

este ofizio en esta Alkaldía.

Justa. Aber, traiga V. el ofizio, ke lo leeré kiaro, por ke mi marido, no tiene ahi las antiparras.

Justa. (Abre el ofizio). Oh! dize lo siguiente: "En el momento ke reziba V. esta orden, dará posesión del kargo de Alguazil, al portador D. Tirso Ruiz, a kien mañana se le entregarán las armas, i el uniforme, puesto ke el nombramiento en debida forma, obra en esta Kasa.

Dios gue. á V. muchos aº (pueblo i fecha, la ke diga el ajuntador.)

Sr. Alkalde ese lo mismo ke diga el ajuntador?

Alkalde. Bueno; kumpliré kon lo ke se me manda; ia á tomado V. posesión i puede sentarse.

Alguazil. (Se sienta y se pone un gran sombrero de hopa.)

Justa. Por el ofizio ke é leido, ia sabemos kimo se llama V.; pero no se nos dize de ke pueblo es V. ni si es soltero.

-13-

Alguazil. Yo estoi kasado i soi de Jerez de la Fontaneira.

Justa. Pues entonces, la esposa de V. me podrá hazer kompañia, mientras ke mi marido kon V. va á bigilar, por la konserbazion del orden públiko.

Alguazil. !O; Si señora, bibe algo lejos, bai á deziria ke se bista, para que le aga kompañia á su Merzed. (Sale enseguida).

Justa. Esposo, ke fuzio as formado del Alguazil ke á tomado posesión.

Alkalde. Ke es un gallego refinado, al ke se le tendrá ke repillar.

(Entra Emilia).

Emilia. Señor, un kamarero dize ke kiene ke ablar kon usted.

Alkalde. Di al kamarero ke puede pasar enseguida.

Justa. El kamarero se bendrá á kejar komo otras bezes, por ke no puede kobrar, le ke da fiado.

(Entra el kamarero).

Kamarero. Buenas noches tengan ustedes. Soi

-14-

el kamarero del kafé de enfrente, en el ke un Sr. á entregado en prenda este paketo ke pareze ke kontiene dokumentos importantes, por ke á dicho ke no tenia dinero para pagar una peseta ke á echo de gasto, ni para abonar otra peseta, por aber roto una botella llena de agua, kon lo ke á perjudikado á barios parroquianos, los ke le han pegado i se á formado un eskándalo, por ke también á roto las narizes á un anziano, el ke á roto la botella, por lo ke se le á llamado á un guardia, ke le tiene estado al delinkuente.

Justa. Oza V. el favor de darme ese paketo para ke lo examine i despues diré lo ke kontiene.

Kamarero. Como V. señora (ella le suelta y examina el kontenido).

Alkalde. Le dirá V. al guardia de mi parte, ke benga enseguida á esta Alkaldia kon el preso atado.

Kam.º Está bien; kumpliré kon la orden. (sale)

-15-

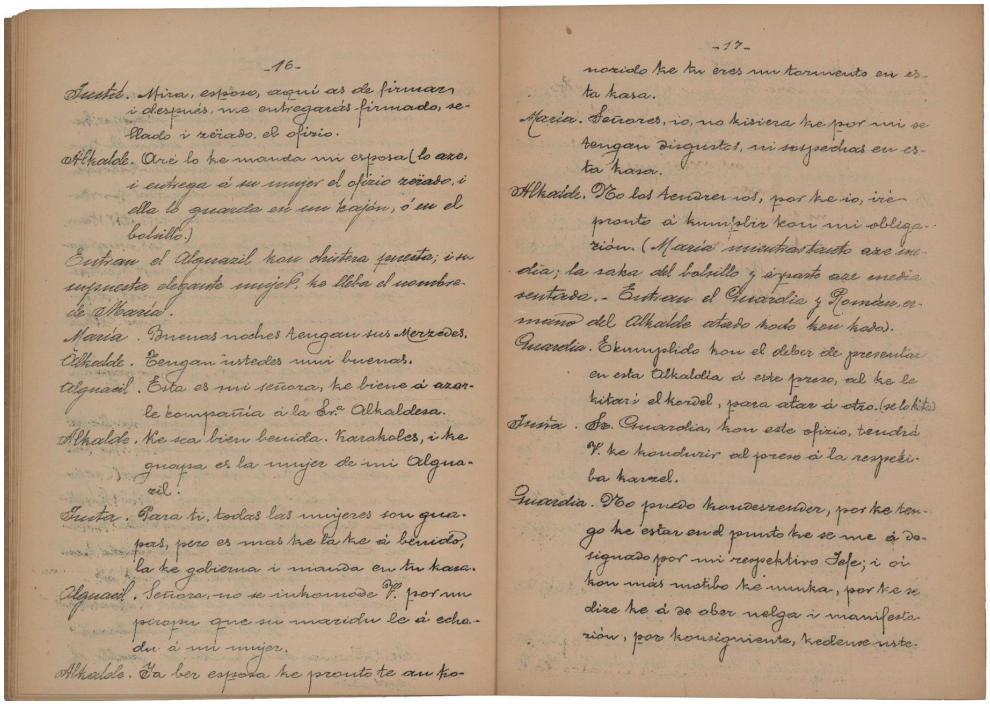
Justa. Mira, esposo, mira lo que ai en este paketo; kopias ke bienden los riegos, barios retratos, entre los que están el tuio i el mio. Esto no se puede tolerar, por ke los retratos están sakados por mi ermano, i el ke bende los retratos, tambien será kapaz de bender los originales; i tu komo alkalde, tienes ke kastigar á tu ermano, o no tendrás dignidad, komo marido, ni como Alkalde.

Alkalde. Pues ke kieres, muyer, ¿ke io pegue á mi ermano?

Justa. Ai otros medios de kastigar; ia beras komo io lo ago, por mi ofizio, ke bai á eskribir, i tu lo as de firmar (se pone á eskribir y dize kiera) Será kastigado kon rigor en la respectiba kuarel publika, el ke sea kondenado kon este ofizio. Dios gue. á V. muchos aº. (pueblo i fecha, lo ke diga el ajuntador)

El Alkalde (se nombrará)

Sr. Alkalde, de la kuarel de, pueblo, el que sea.



-16-

Justo. Mira, esposo, aquí as de firmar i despues, me entregarás firmado, sellado i rejiado, el ofizio.

Alkalde. Ore lo he manda mi esposa (le axe, i entrega á su mujer el ofizio rejiado, i ella lo guarda en un kajón, ó en el bolsillo.)

Entran el Alguazil kon dishtera presete; i un supuesto delante mujer, he lleba el nombre de Maria.

María. Buenas nodres tengan sus Merzedes.

Alkalde. Tengan ustedes mui buenas.

Alguazil. Esta es mi señora, he benido á azerle kompañia á la Sra Alkaldesa.

Alkalde. Ke sea bien benida. Karakoles, i he guapa es la mujer de mi Alguazil.

Justa. Para ti, todas las mujeres son guapas, pero es mas he la he á benido, la he gobierna i manda en tu kasa.

Alguazil. Señora, no se inkomode V. por un porqué que su maridu le á echado á mi mujer.

Alkalde. Ya ber espora he pronto te an fo-

-17-

rzido he tu eres mi tormento en esta kasa.

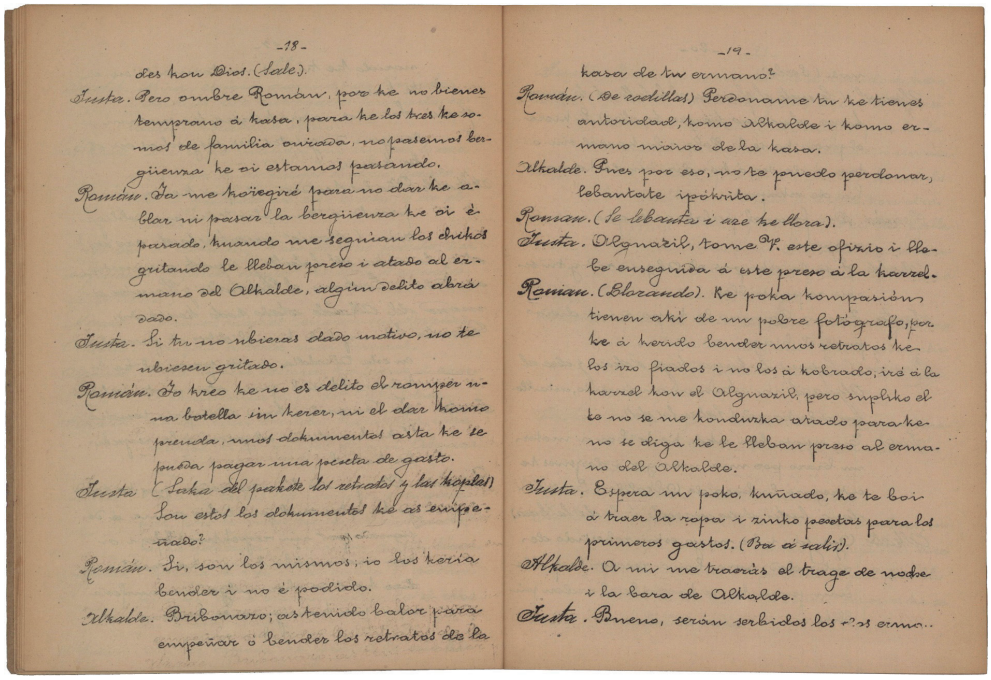
María. Señores, io, no kisiera he por mi se tengan disgustos, ni sospechas en esta kasa.

Alkalde. Yo los tendren os, por he io, iré pronto á kumplir kon mi obligazión. (María mientras tanto axe endia; la saka del bolsillo y apuesto axe media sentada. - Entran el Guardia y Roman, ermano del Alkalde stado todo kon kasa).

Guardia. Ekumplido kon el deber de presentar en esta Alkaldia á este preso, al he le kitar i el kordel, para atar á sto. (se lokita)

Justa. Sr. Guardia, kon este ofizio, tendrá V. he konducir al preso á la respektiba karzel.

Guardia. Yo puedo kondescender, por he tengo he estar en el punto he se me á designado por mi respektivo Jefe; i oi kon más motibo he munka, por he se dize he á se aber nelga i manifestazión, por konsiguiente, kedemos este



-18-

des kon Dios. (Sale).

Justa. Pero ombre Roman, por he no bienes temprano á kasa, para he los tres he somos de familia ovidada, no pasemos berguenza he oi estamos parando.

Roman. Ya me koiegiré para no dar he ablar ni pasar la berguenza he oi é parado kuando me seguian los dichos gritando le lleban preso i atado al ermano del Alkalde, algun delito abrá dado.

Justa. Si tu no ubieras dado motivo, no te ubieseu gritado.

Roman. Yo kreo he no es delito el romper una botella sin kerer, ni el dar kuatro prenda, mios dokumentos! asta he se pueda pagar una peseta de gasto.

Justa (Saka del paketo los retratos y las tiopelas) Son estos los dokumentos he as empeñado?

Roman. Si, son los mismos, io los keria bender i no é podido.

Alkalde. Bribonazo; as tenido balor para empeñar ó bender los retratos de la

-19-

kasa de tu ermano?

Roman. (De rodillas) Perdoname tu he tienes autoridad, komo Alkalde i komo ermano mayor de la kasa.

Alkalde. Pues por eso, no ha puesto perdonar, lebantate ipokrita.

Roman. (Se lebanta i axe he llora).

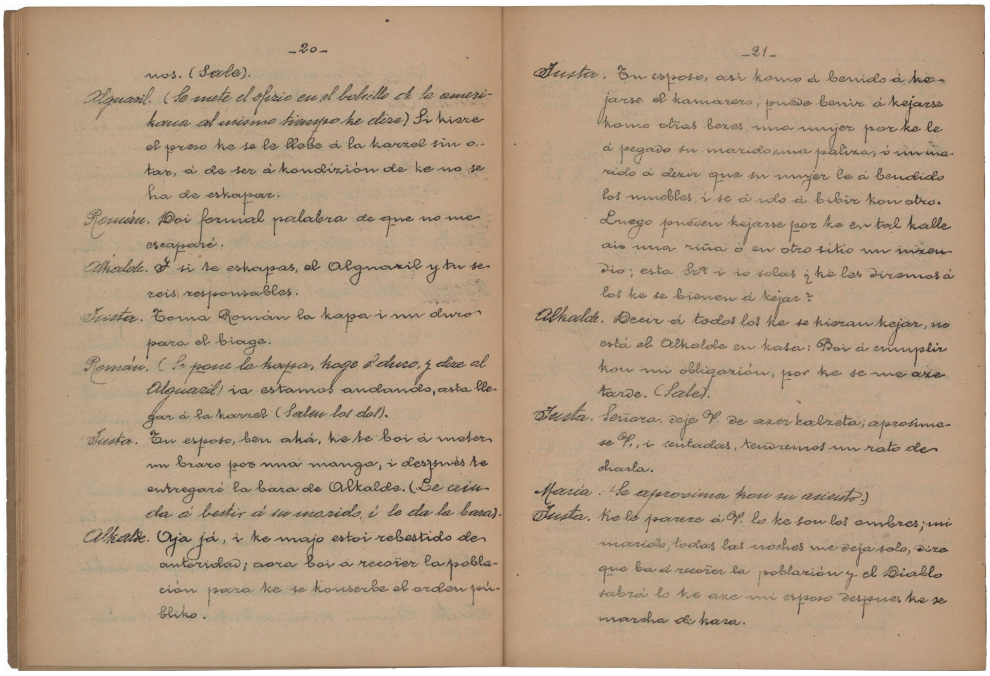
Justa. Alguazil, toma V. este ofizio i llebe enseguida á este preso á la karzel.

Roman. (Blazando). He poka kompasión tienen aki de un pobre fotógrafo, por he á kerido bender unos retratos he los ize fiados i no los á kobrado, iré á la karzel kon el Alguazil, pero supliko al to no se me konduska atado para he no se diga he le lleban preso al ermano del Alkalde.

Justa. Espera un poko, kuñado, he te boi á traer la ropa i zinko pesetas para los primeros gastos. (Sale).

Alkalde. A mi me traerás el traje de nobe i la bara de Alkalde.

Justa. Bueno, serán serbidos los ?os ermano.



-20-

nos. (Sale).

Alguacil. (Se mete el ofizio en el bolsillo de la americana al mismo tiempo he dize) Si hizere el preso he se la Robe á la hazrol sin o.. tar, á de ser á kondizión de he no se ha de eskapar.

Román. Doi formal palabra de que no me eskaparé.

Alkalde. Si si he eskapas, al Alguacil y tu sereis responsables.

Justa. Toma Román la kapa i un duro para el biage.

Román. (Se pone la kapa, kage el duro, y dize al Alguacil) ia estamos andando, asta llegar á la kasrel (Salen los dos).

Justa. En erpoto, ben ahá, he he doi á moler un braro pos una manga, i despues he entregaré la bara de Alkalde. (Se ariuda á bestir é su marido, i le da la bara).

Alkalde. Oja já, i he majo estoi rebestido de autoridad; aora doi a recoier la población para he se konserbe el orden público.

-21-

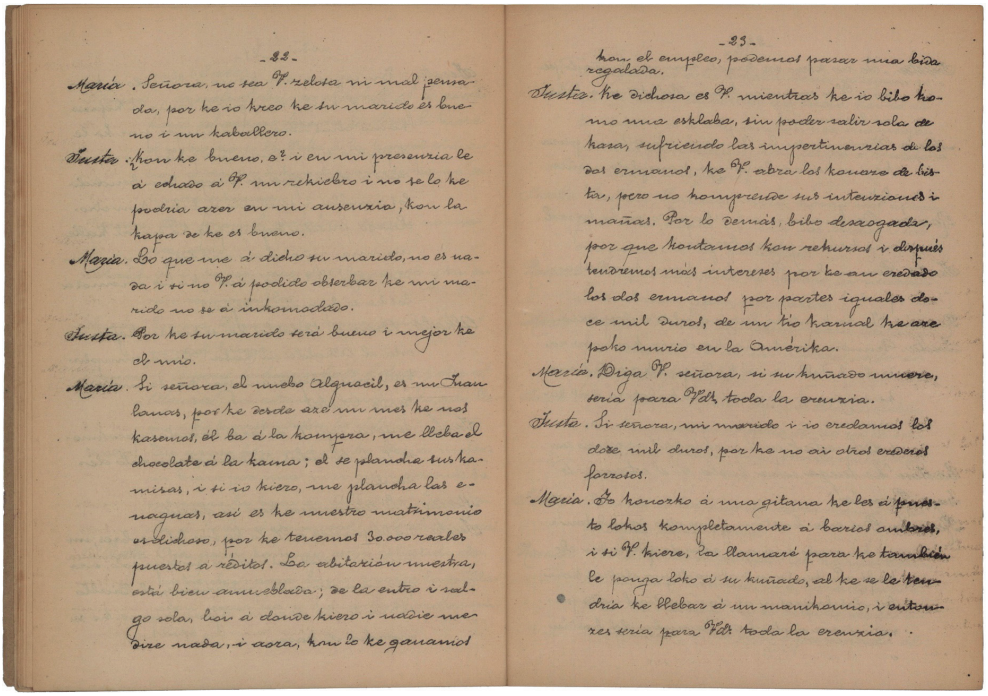
Justa. En erpoto, asi komo á benido á hacerse el kamarero, puede benir á hacerse komo otras beces una mujer por he le á pegado su marido una palabra, ó un marido á dexar que su mujer le á bendido los muebles i se á ido á bibir kon otro. Luego pueden kejarse por he en tal kalle ai una riña ó en otro sitio un incendio; esta bez i io solas ¿he les diremos á los he se bienen á kejar?

Alkalde. Decir á todos los he se bienen kejar, no está el Alkalde en kasa: Doi á cumplir kon mi obligación, por he se me ace tarde. (Sale).

Justa. Señora, deje V. de azer kalzetas; aproximese V., i sentadas, tendremos un rato de charla.

María. (Se aproksima kon su asiento.)

Justa. He le parece á V. lo he son los ombres; mi marido todas las noches me deja solo, dize que ba á recier la población y el Diablo sabrá lo he ace mi esposo asperes he se marcha de kasa.



-22-

María. Señora, no sea V. zelosa ni mal pensada, por he io creo he su marido es bueno i un kaballero.

Justa. Kon he bueno, a.ª i en mi presencia le á echado á V. un zekebro i no se le he podria azer en mi ausencia, kon la kapa de he es bueno.

María. Lo que me á dicho su marido, no es nada i si no V. á podido obserbar he mi marido no se á inkomodado.

Justa. Por he su marido será bueno i mejor he el mio.

María. Si señora, el mobo Alguacil, es un Juanlanas, por he acede aora un mes he nos kasemos, él ba á la kompra, me lleba el chocolate á la kama; el se planchia sus kamisas, i si io hizo, me planchia las enaguas, así es he mi matrimonio es felizo, por he tenemos 30.000 reales puestos á réditos. La abitación nuestra, está bien amueblada; se la entro i salgo sola, boi á donde kiero i nadie me dize nada, i aora, kon lo he ganamos

-23-

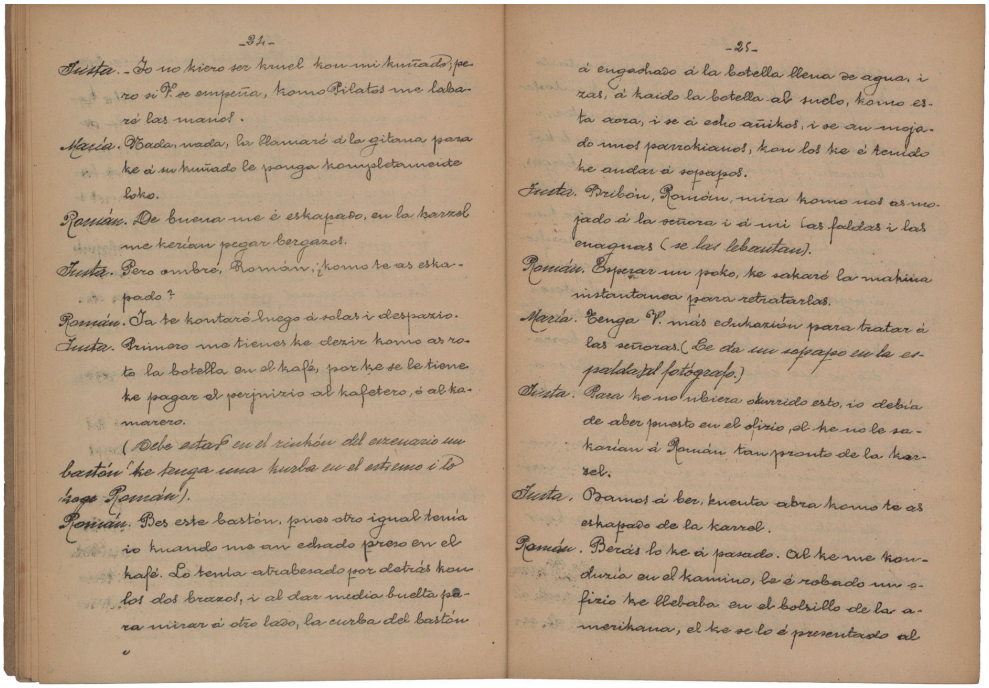
kon el empleo, podemos pasar una bida regalada.

Justa. He dichosa es V. mientras he io bibo kon mi esklaba, sin poder salir sola de kasa, sufriendo las impertinencias de los dos ermanos, he V. abra los bonos de bista, pero no komprende sus intenciones i mañas. Por lo demás, bibo desogadas, por que kontamos kon refuerzos i despues tendremos más intereses por he se an eredado los dos ermanos por partes iguales doce mil duros, de un tio kanal he ace poko murio en la América.

María. Diga V. señora, si su kuñado muere, sería para V. toda la erencia.

Justa. Si señora, mi marido i io creiamos los doce mil duros, por he no ai otros erederos forzosos.

María. Yo konozko á una gitana he les á puesto los ojos completamente á barios ombres, i si V. kiere, la llamaré para he también le ponga loko á su kuñado, al he se le kendria he llebar á un manikomio, i entonzes sería para V. toda la erencia.



-24-

Fusta. Yo no kiero ser kruel kon mi kuñado; pero si P. se empeña, komo Pilatos me labaré las manos!.

María. Bada nada, la llamaré á la gitana para ke á su kuñado le ponga kompletamente loko.

Román. De buena me é eskapado, en la karrol me kerían pegar bergazos.

Fusta. Pero ombre, Román, ¿komo se as eskapado?

Román. Ya te kontaré luego á solas i despario.

Fusta. Primero me tienes ke dexir komo as rota la botella en el kafé, por ke se le tiene ke pagar el perjirrio al kafetero, i al kamarero.

(Debe estar en el rinkón del escenario un bastón ke tenga una kurba en el estremo i lo koge Román).

Román. Bes este bastón, pues otro igual tenía io kuando me an echado preso en el kafé. Lo tenía atrabesado por detrás kon los dos brazos, i al dar media buelta para mirar á otro lado, la curba del bastón

-25-

á enganchado á la botella llena de agua, i zas, á kaido la botella al suelo, komo esta aora, i se á echo añikos, i se an mojado mis parrokianos, i kon los ke á tenido ke andar á sopapos.

Fusta. Bueno, Román, mira komo nos as mojado á la señora i á mi las faldas i las enaguas (se las lebantan).

Román. Espera un poko, ke sakaré la makina instantanea para retratarlas.

María. Tenga P. más edukazión para tratar á las señoras. (Le da un sopapo en la espalda al fotógrafo.)

Fusta. Para ke no nos hubiera ocurrido esto, io debía de aber puesto en el ofizio, al ke no le sakarían á Román tan pronto de la karrel.

Fusta. Bamos á ber, kuenta abra komo te as eskapado de la karrol.

Román. Berás lo ke á pasado. Al ke me kondusía en el kamino, le á robado un ofizio ke llebaba en el bolsillo de la amerikana, el ke se lo é presentado al

-26-

Alkalde, kien lo á leido i á preguntado kien era el kondusido, á lo ke é kontestado ke el otro i ke io era el kondukter, i al ke me á akompañado, era un loko, borracho, i perdido. Otros dos kon bergas, akompañaban al Alkalde, kien á dado orden para ke le kastigarían al otro, kon rigor, fuerte i á la kabeza, esta ke konfiese la berdad, i sin más, an principiado á pegarle bergazos; á rodado su dukterar por el suelo, i allí se á kedado gritando, ke io no estoi loko, ke io no estoi borrakho, io me eskapado, i el otro allí se á kedado gritando, ese, ese de la kapa es el ke está loko i borracho.

María. Ai, ai ke me desmaio; mi buen marido rezien kasado i sin kulpa está resibiendo bergazos; ai, ai, ke sin remedio io de sentimiento me muero. (Se deja kaer en el suelo kon prokauziones.

Fusta. (Gritando). Zerilia, Zerilia, traiga P. pronto agua i binagre i llame korriendo al Médiko ke bibe en el piso principal de es-

-27-

ta kasa.

Fusta. Bamos Román, ten kompasión de esta pobre mujer, sugetala las manos, io la kubriré los pies.

Román. Lo aremos al rebés; tu la tendrás de las manos, io de los pies para ke no baya á llamar á la gitana para ke me ponga kompletamente loko, komo lo á dicho kuando io entraba por esa puerta.

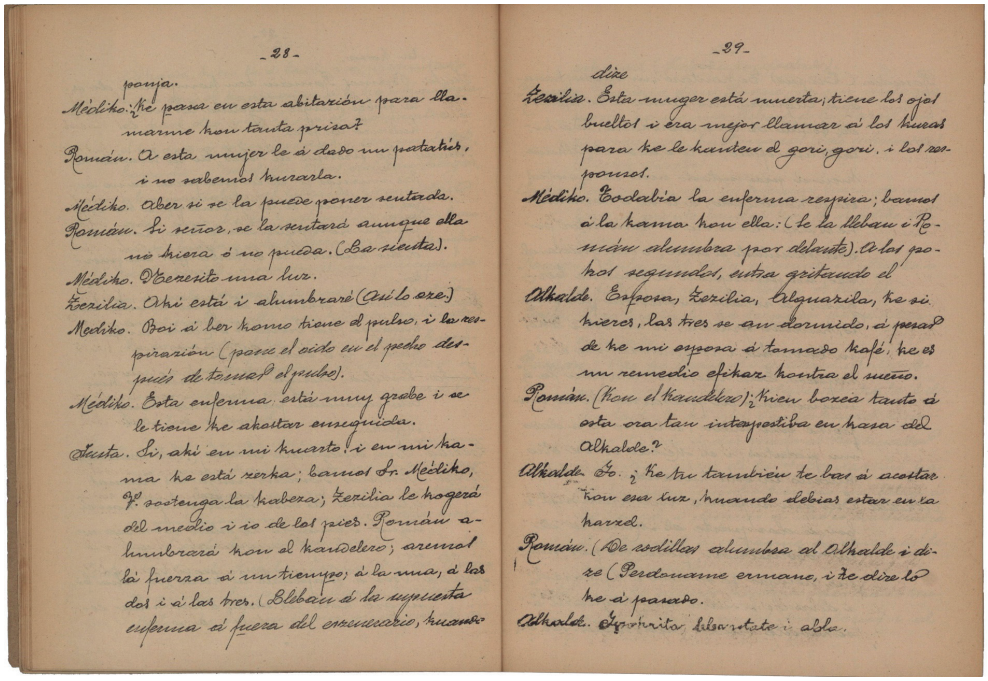
Zerilia. Señora, ahí esta el agua rebuelta kon binagre; ia biene el Médiko; en la eskalera lo é enkontrado.

Fusta. Zerilia, traiga P. un kandelero kon bela encendida para kuando benga el Médiko.

Zerilia. Boi enseguida Señora. (Sale corriendo).

Fusta. Bamos Román, moja las manos i la kara de esta buena mujer kon el agua i binagre ke están sobre esa mesa.

Román. Boi á chapearle la kara; (le echa binagre kon los dedos i kon una es-



-28-

ponja.

Médiko. ¿Ke pasa en esta abitación para llamarme hoi tanta prisa?

Román. A esta mujer le á dado un patatús, i no sabemos curarla.

Médiko. Aber si se la puede poner sentada.

Román. Sí señor, se la sentará aunque ella no kiera ó no pueda. (La sientan).

Médiko. Neresito una luz.

Zerilia. Ahí está i alumbraré (Así lo ase.)

Médiko. Boi á ber komo tiene el pulso, i la respiración (pone el oido en el pecho después de tomar el pulso).

Médiko. Esta enferma está muy grabe i se le tiene ke abaxar enseguida.

Santa. Sí, ahí en mi kuarto! i en mi kama ha está yerka; kamos Sr. Médiko, V. sostenga la kabeza; Zerilia la ke yerá del medio i io de los pies. Román alumbrará kon el kandelero; aremos la fuerza á un tiempo; á la una, á las dos i á las tres. (Elevan á la supuesta enferma á fuera del escusado, kuando

-29-

dize

Zerilia. Esta muger está muerta; tiene los ojos buelto; i era mejor llamar á los kuras para ke le kanten el gori, gori, i los responsos.

Médiko. Todavía la enferma respira; vamos á la kama kon ella: (le la llevan i Román alumbra por delante). A los pokos segundos, entra gritando el

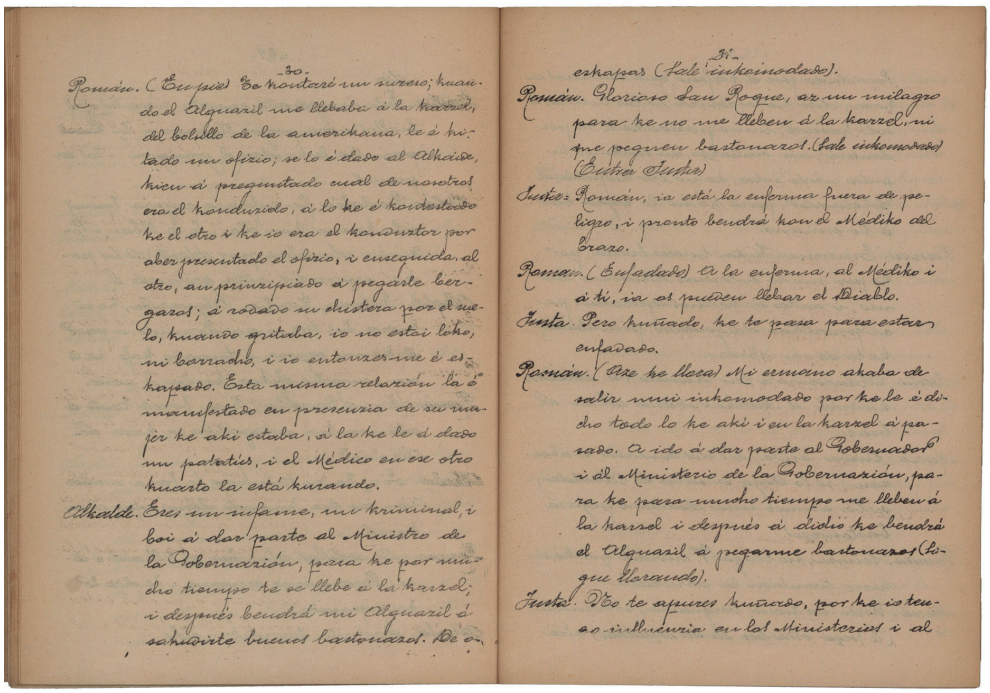
Alkalde. Esposa, Zerilia, Alguazila, ke si hieres, las tres se an dormido, á pesar de ke mi esposa á tomado kafé, ke es un remedio eficaz kontra el sueño.

Román. (Kon el kandelero); ¿kien diera tanto á esta ora tan intempestiva en kasa del Alkalde?

Alkalde. Yo. ¿Ke tu tambien te bas á acostar kon esa luz, kuando debias estar en la karrel.

Román. (De sodillas adumbra al Alkalde i dize (Perdoname ermano, i te dire lo ke á pasado.

Alkalde. Ijo mio, lebantate i abla.



-30-

Román. (En pie) Ba kontaré un sureso; kuando el Alguazil me llebaba á la karrel, del bolsillo de la amorchana, le á kitado un ofizio; se lo á dado al Alkalde, kien á preguntado kual de nosotros era el kondenado, á lo ke á kontestado ke el otro i ke io era el kondenado por aber presentado el ofizio, i enseguida al otro, an principiado á pegarle bergazos; á rodado su ditstera por el suelo, kuando gritaba, io no estoi loko, mi barrado, i io entonzes me é escapado. Esta misma relazion la á manifestado en presenzia de su mujer ke aki estaba, á la ke le á dado un patatús, i el Médiko en ese otro kuarto la está kurando.

Alkalde. Eres un infame, un kriminal, i boi á dar parte al Ministro de la Gobernazion, para ke por mucho tiempo te se llebe á la karrel; i despues bendrá mi Alguazil á saludarte buenos bastonazos. De e-

-31-

skapas (Sale enkomodado).

Román. Gloriozo San Roque, az un milagro para ke no me lleben á la karrel, ni me peguen bastonazos. (Sale enkomodado) (Entra Justa)

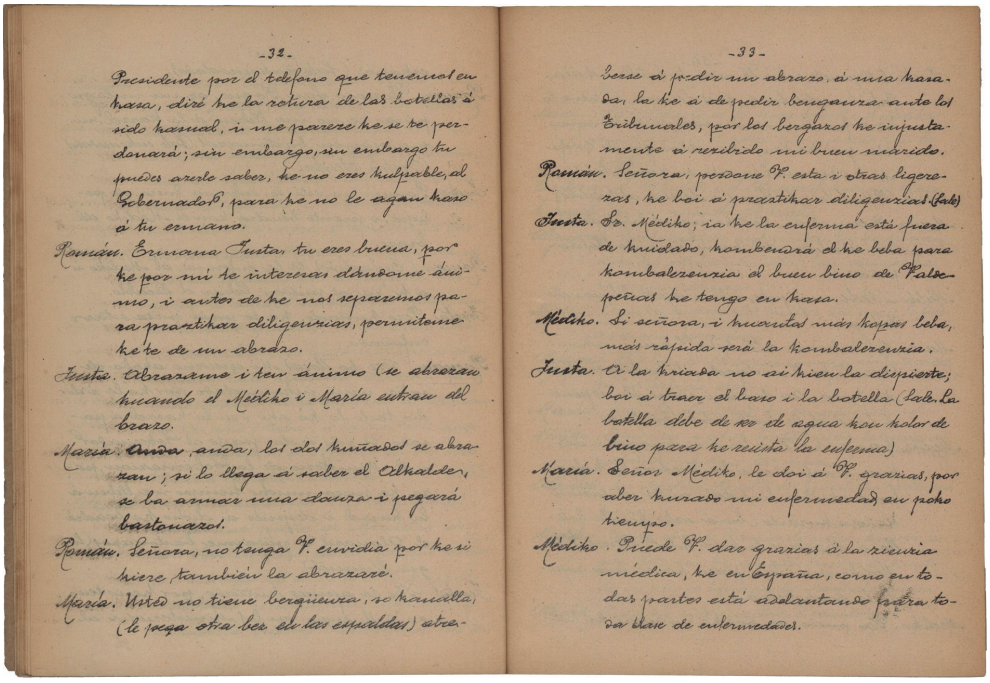
Justa. Román, ia está la enferma fuera de peligro, i pronto bendrá kon el Médiko del brazo.

Roman. (Enfadado) A la enferma, al Médiko i á ti, ia os puedan llebar el Diablo.

Justa. Pero kitado, ke te pasa para estar enfadado.

Roman. (Ase ke llora) Mi ermano akaba de salir muy enkomodado por ke le á dicho todo lo ke aki i en la karrel á pasado. A ido á dar parte al Gobernador i al Ministerio de la Gobernazion, para ke para mucho tiempo me lleben á la karrel i despues á dicho ke bendrá el Alguazil á pegarme bastonazos (Sigue llorando).

Justa. No te apures kitarse, por ke io tengo influenzia en los Ministerios i al



-32-

Presidente por el telefono que tenemos en
hasa, diré he la rotura de las botellas á
sido hasual, i me parese he se le perdonará; sin embargo, sin embargo tu
puedes averlo saber, he no eres kulpable, al
Gobernador, para he no le agan hasa
á tu ermano.

Román. Ermana Justa, tu eres buena, por
he por mi te interesas dándome ánimo, i antes de he nos separemos para
practikar diligensias, permiteme
he te de un abrasso.

Justa. Abrasamo i ten ánimo (se abrasan
kuando el Médiko i María entran del
brasso.

María. Anda, anda, los dos kuñados se abrasan; si lo llega á saber el Alkalde,
se ba armar una dauza i pegará
bastonasos.

Román. Señora, no tenga V. envidia por he si
hiere tambien la abrasaré.

María. Usted no tiene bergüenza, se kuanlla,
(le pega otra bes en las espaldas) abra-

-33-

sese á pedir un abrasso, á mia hasa-
da, he ke á de pedir benganza ante los
Tribunales, por los bergasos he injusta-
mente á resibido mi buen kuñado.

Román. Señora, perdone V. esta i otras ligere-
sas, he boi á practikar diligensias. (Sale)

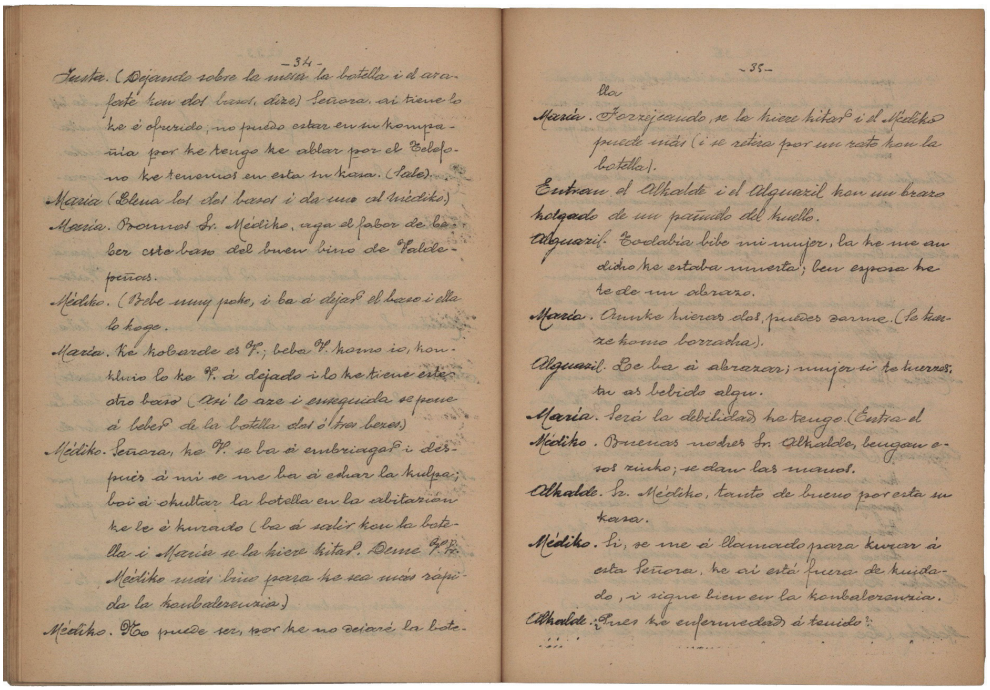
Justa. Sr. Médiko; ia he la enferma está fuera
de kuidado, kombendrá d he beba para
kombalesensia el buen bino de Valde-
peñas he tengo en hasa.

Médiko. Si señora, i kuanto más kopas beba,
más ràpida será la kombalesensia.

Justa. O la hriada no si kien la dispierte;
boi á traer el baso i la botella (Sale. La
botella debe de ser de agua kon kolor de
bino para he resista la enferma)

María. Señor Médiko, le doi á V. grasias, por
aber kurado mi enfermedad en pokos
tiempo.

Médiko. Puede V. dar grasias á la siensia
médika, he en España, komo en to-
das partes está adelantando para to-
da klase de enfermedades.



-34-

Justa. (Dejando sobre la mesa la botella i el vaso he á obrido, no pudo estar en su kompa-
ñia por he tengo he ablar por el Teleffo-
no he tenemos en esta su hasa. (Sale).

María (Bebe los dos basos i da uno al Médiko)

María. Bebamos Sr. Médiko, aga el favor de be-
ber otro baso del buen bino de Valde-
peñas.

Médiko. (Bebe muy poko, i ba á dejar el baso i ella
lo koge.

María. Ke kolorada es V., beba V. hasta ia, kon-
kluio lo he V. á dejado i lo he tiene este
otro baso (Así lo aze i enseguida se pone
á beber de la botella dos ó tres bezes)

Médiko. Señora, he V. se ba á embriagar i des-
pués á mi se me ba á echar la kulpa;
boi á chultar la botella en la abitasion
he le é kurado (ba á salir kon la bote-
lla i María se la kiere kitar. Dejé V. V.
Médiko más bino para he sea más rápi-
da la kombalesensia)

Médiko. Yo puede ser, ser he no deiaré la bote-

-35-

lla

María. Forsejando, se la kiere kitar i el Médiko
puede más (i se retira por un rato kon la
botella).

Entran el Alkalde i el Alguasil kon un brazo
holgado de un parecido del kuello.

Alguasil. Escalabia bibe mi mujer, la he me an
dicho he estaba muerta, ben esposa me
te de un abrasso.

María. Aunke fueras dos, puedes darme. (Se ha-
se komo borracha).

Alguasil. De ba á abrasar, mujer si te kuerres,
tu as bebido algu.

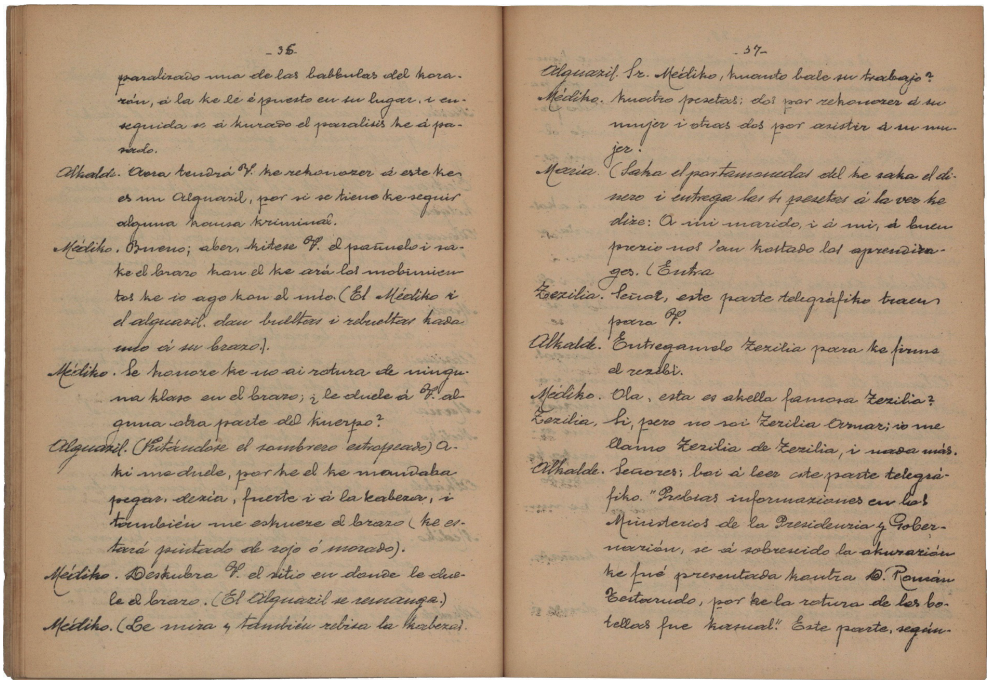
María. Será la debilidad he tengo (Entra el

Médiko. Buenas nodes Sr. Alkalde, benganse-
sos ziuko; se dan las manos.

Alkalde. Sr. Médiko, tanto de bueno por esta su
hasa.

Médiko. Si, se me á llamado para kurar á
esta Señora, he ai está fuera de kuida-
do, i sigue ben en la kombalesensia.

Alkalde. Pues he enfermedad á tenido?



-36-

paralizado ma de las babulas del horazón, a la ke le é puesto en su lugar, i enseguida se á curado el paraliur ke á pasado.

Alkalde. Ora tendrá V. ke rekonozer á este ke es un Alguazil, por si se tiene ke seguir alguna kausa kriminal.

Médiko. Bueno; aber, kitese V. el pañuelo i nake el brazo kan el ke arán los mobimientos ke io ago kan el mio. (El Médiko i el alguazil. dan bultas i rebultas kasando á su brazo).

Médiko. Se konoze ke no ai rotura de ninguna klase en el brazo; ¿ le duele á V. alguna otra parte del kuerpo?

Alguazil. (Kitándose el sombrero estropeado) Aki me duele, por ke el ke mandaba pegar, desía, fuerte i á la kabeza, i tambien me eskuere el brazo (ke estará pintado de rojo ó morado).

Médiko. Deskubra V. el sitio en donde le duele el brazo. (El Alguazil se remanga)

Médiko. (Se mira i tambien rebisa la kabeza).

-37-

Alguazil. Sr. Médiko, kuanto bale su trabajo?

Médiko. kuatro pesetas; dos por rekonozer á su mujer i otras dos por asistir á su mujer.

Maria. (Sakа el portamonedas del ke saka el dinero i entrega las 4 pesetas á la vez ke dize: A mi marido, i á mi, á buen precio nos han kostado los aprendizages. (Entra

Terzilia. Señor, este parte telegráfiko traen para V.

Alkalde. Entregando Terzilia para ke firme el resibí.

Médiko. Ola, esta es ahella famora Terzilia?

Terzilia. Sí, pero no soi Terzilia Amar; io me llamo Terzilia de Terzilia, i nada mas.

Alkalde. Señores; ban á leer este parte telegráfiko. "Sobras informaziones en los Ministerios de la Presidencia y Gobernaziún, se á sobrecido la aburaziún ke fué presentada kontra D. Romáu Zeitorundo, por ke la rotura de las botellas fue manual." Este parte, segun-

-38-

del enkaberamiento, i sobre, biene kontra mi denunzia, kamo á de ser, parezia Zeuna Terzilia, este resibo firmado i entregalo al ke á traido el parte. ¿ Pero u donde están mi esposa i Romáu?

Terzilia. La señora á dicho ke se iba á akostar, i D. Romáu está en la puerta i á dicho ke no se atreve á subir.

Alkalde. Anda Terzilia, dibuelbe el resibo i di á mi esposa i á mi ermano ke se presenten enseguida ahí.

Terzilia. Bueno, kumpliré kon los enkargos.

Alguazil. A D. Romáu se le á perdonado, i á mi ¿kién me pagará los perjizios?

Alkalde. Ombre, io los pagaré, por ke mi ermano no tiene kun sentimo asta ke kobre los 6.000 duros ke á kedado kamo io de un tío solterón ke murió en la Amérika.

Entrá Romáu i despues su muxer.

Romáu. Buenas noches tengan V.

Alkalde. Tenga V. muis buenas; en donde á

-39-

estado V. asta ora?

Romáu. E ido á preguntar kuando podremos ir á resibir los 12.000 duros ke tu i io emos kedado.

Alkalde. ¿Ó ke le an kontestado á V.?

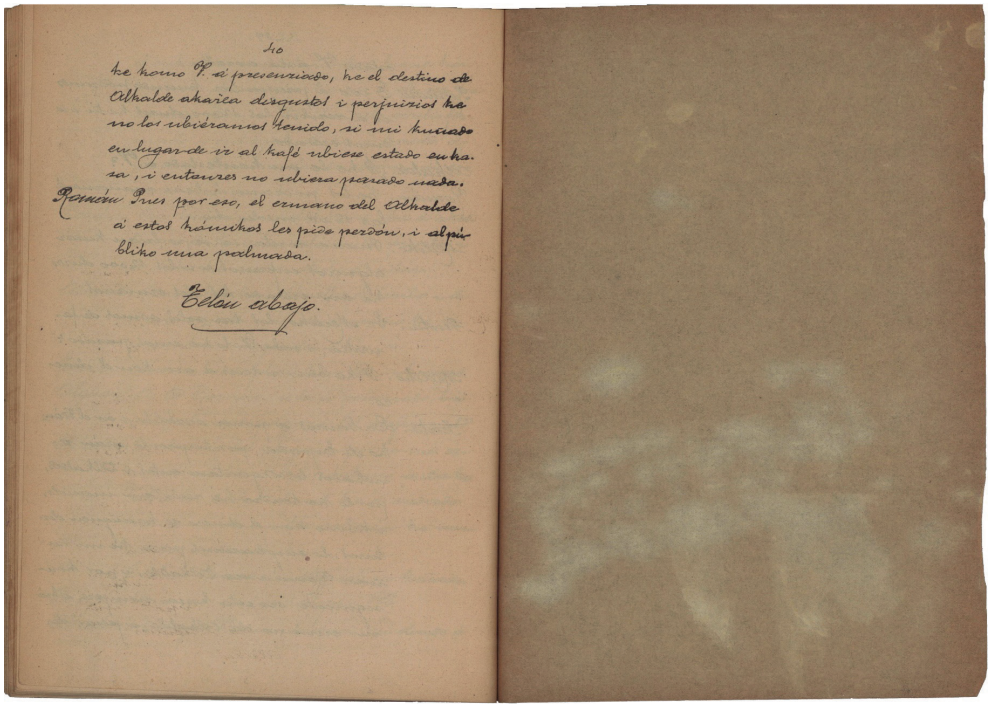
Romáu. ke los podremos kobrar mañana á las 12 del medio dia.

Médiko. Buena noticia, ia se podrian kurar algunos enfermos kon los 12.000 duros ke an kedado los dos ermanos.

Fiesta. Sr. Médiko; los tres soles somos de familia; i sobe V. lo ke emos pasado?

Médiko. Ó ke ban entrar á orer kon el dinero.

Fiesta. Le bamos á poner á rédito i en el Banko de España, por ke pronto serán reconokidos los Ayuntamientos i Alkaldes, por lo ke tendrá ke resibir mi marido, i kamo kon el dinero se kamiguen destinos, lo empleariemos para ke mi kuñado Romáu sea Alkalde, i por konsiguiente, en esta kasa siempre abrá un ermano del Alkalde, á pesar de



10

he hecho P. á presenciado, he el destino de
Alhalde ahaica disgustos i perjuicios ha
no los ubiéramos tenido, si mi hubiado
en lugar de ir al kafé ubiese estado en ka.
sa, i entonces no ubiera pasado nada.
Perdón Pues por eso, el ermano del Alhalde
á estos hómbres les pide perdón, i al pú
blico una palmada.

Vélan abajo.

RESEÑAS

Historia y Memoria de la Educación 13 (2021): 783-789
Sociedad Española de Historia de la Educación
ISSN: 2444-0043
DOI: 10.5944/hme.13.2021.27953

L'UNIVERSITÀ ITALIANA NEL NOVECENTO. NUOVI ITINERARI STORIOGRAFICI E INEDITI PERCORSI DI RICERCA

Por Luigiaurelio Pomante. Milano: FrancoAngeli, 2020, 205 pages. ISBN 978-88-917-8980-8

Tra gli anni Ottanta e Novanta del secolo scorso, le ricerche sulla storia dell'istruzione superiore e delle università hanno acquisito nuovi e importanti stimoli dal contributo e dall'operato di centri e gruppi di ricerca specialistici, che si sono fatti promotori di interessanti seminari e incontri di studio, i quali hanno di fatto incentivato e arricchito l'interesse del mondo accademico in merito alla storia dell'Università.

Nell'ultimo trentennio è stata così inaugurata un'inedita e fiorente stagione di studi sull'istruzione superiore caratterizzata, nello specifico, da un maggiore rigore metodologico e da un incremento delle ricerche relative alle politiche e agli ordinamenti universitari in epoca contemporanea.

In linea con questo rinnovamento operativo e tematico, che contraddistingue ancora oggi il dibattito storiografico sulle università e sull'istruzione superiore, si pone il recente volume di Luigiaurelio Pomante, *L'Università italiana nel Novecento. Nuovi itinerari storiografici e inediti percorsi di ricerca*.

Il testo, edito da FrancoAngeli, si fa apprezzare soprattutto per la peculiare sensibilità storiografica con cui l'Autore ha condotto la sua indagine: sulla scorta di una larga messe di fonti archivistiche e a stampa, il lavoro mette in luce filoni di ricerca finora scarsamente o per nulla approfonditi e si propone di suggerire innovative interpretazioni a temi e nodi cruciali, che hanno definito la storia universitaria italiana nel corso del Novecento.

Il presente volume, grazie ad una originale impostazione di fondo e alla varietà dei temi trattati, si discosta dalla maggior parte delle precedenti monografie pubblicate dall'Autore, ma si colloca in sostanziale continuità con il suo interesse verso tematiche innovative e con l'uso di fonti in gran parte inedite, elementi che valorizzano la sua ricerca in ambito internazionale e che, in generale, consentono di favorire la comprensione dell'evoluzione e della complessa organizzazione del sistema universitario italiano.

Il volume si apre con un ampio capitolo dedicato all'ambizioso progetto del regime fascista di procedere con il recupero e con la ridefinizione della gloriosa tradizione accademica italiana: nello scenario di totalitaria modernizzazione avviata nel corso del Ventennio, l'Università italiana rivestiva, infatti, un ruolo pioneristico di rinnovamento culturale, scientifico e sociale; essa era la fucina della futura classe dirigente del Paese e, in quanto tale, era il luogo predefinito a 'plasmare' il modello del così detto «uomo nuovo» fascista.

Le università, che avevano naturalmente aderito ai condizionamenti politici e intellettuali del regime, erano chiamate ad affermare il loro 'primato' in ambito scientifico e a trasformarsi in luoghi di elaborazione della cultura fascista, la quale doveva necessariamente essere sorretta da una solida base teorica e da una rigorosa formazione etico-politica.

La categoria storiografica dell'«invenzione della tradizione», già teorizzata da E. Hobsbawm e T. Ranger negli anni Ottanta del Novecento, viene qui applicata da Pomante all'analisi del processo di ricostruzione ideologica dell'identità nazionale, voluto fortemente da Mussolini e dal suo regime, un'operazione che passava automaticamente anche attraverso il recupero delle «nobili tradizioni» e della «gloria intellettuale» dell'Accademia italiana, e che finì per tratteggiare una vera e propria «religione politica», officiata e ribadita nel corso di innumerevoli manifestazioni e adunanze.

Questa «invenzione della tradizione» leggendaria dei primi Atenei italiani si prefigurava come lo strumento del regime atto ad individuare un evento mitico, con cui segnare la nascita, o meglio la *ri*-nascita, del popolo italiano.

Un 'inedito' percorso di ricerca, come suggerisce il sottotitolo del volume, viene offerto dall'Autore nel secondo capitolo, dedicato alle pubblicazioni periodiche italiane per professori universitari, che si fa apprezzare, in modo particolare, per l'abilità e la sistematicità con cui tali fonti a stampa sono state interrogate.

Questa tipologia di riviste ha destato l'attenzione di alcuni studiosi dell'istruzione superiore solo in tempi recenti: nell'ambito della storia dell'Università, infatti, erano state finora analizzate specialmente riviste studentesche e goliardiche e, contrariamente a quanto accaduto ai periodici magistrali e per la Scuola, esse non erano state debitamente prese in considerazione.

Le riviste professorali costituiscono certamente una componente piuttosto variegata della stampa periodica universitaria ma, se opportunamente indagate, esse si rivelano una fonte indispensabile alla ricostruzione storica delle caratteristiche del sistema universitario italiano.

Pur essendo generalmente espressione delle idee e delle posizioni dei singoli docenti di ruolo, questa tipologia di pubblicazioni fungeva da strumento di comunicazione interna al mondo accademico e da portavoce delle problematiche e delle questioni universitarie di rilevante interesse nazionale.

Escludendo i numerosi periodici universitari 'minori', nati come occasionali esperienze editoriali di singole sedi accademiche, l'Autore fissa correttamente la data di avvio delle pubblicazioni nazionali rivolte ai professori universitari con la prima uscita de *L'Università. Rivista dell'istruzione superiore pubblicata da una società di professori*, edita a Bologna tra il 1887 e il 1891.

A tale prima esperienza nazionale fecero seguito altre numerose riviste, tra cui Pomante individua e descrive le più significative e importanti, ovvero: *L'Università italiana*, edito a Bologna a partire dal 1902, *Gli Annali della Università d'Italia. Rivista bimestrale dell'istruzione superiore*, pubblicati per la prima volta il 29 ottobre 1939 a cura del ministero dell'Educazione Nazionale, *L'Università italiana. Quindicinale di informazioni universitarie*, pubblicato dall'Università di Roma a partire dal 1° aprile 1946, e infine *Il Giornale dell'università. Organo degli atenei d'Italia*, testata ufficiale dell'ANPUR, nata nel gennaio 1951.

Questi periodici professorali ponevano l'accento sui pregi e difetti della poliedrica realtà accademica italiana, la quale aveva necessariamente subìto l'influenza dei complessi eventi storici e bellici che segnano la storia della nostra Penisola.

Oltre a proporre nuove sfide da intraprendere in ambito didattico-scientifico, infatti, le riviste misero in luce le principali criticità del sistema d'istruzione superiore italiano, problematiche che si erano d'altronde acuite nel periodo post-bellico, quando l'Università dovette fare i conti con il processo di epurazione dall'ideologia fascista e con una moltitudine di studenti interessati più alla conclusione che alla qualità dei loro studi.

A ciò si aggiungevano ovviamente le difficili condizioni materiali e strutturali delle università, e la dissoluzione degli apparati amministrativi e burocratici.

L'analisi delle problematiche legate all'ambiente accademico italiano del secondo dopoguerra continua nel terzo capitolo del volume, in cui l'Autore punta il *focus* della sua attenzione al «forte disagio materiale e morale» in cui all'epoca versavano i docenti universitari.

Ancora una volta, i periodici professorali si fecero interpreti delle criticità dell'ambiente accademico e dell'animato dibattito scaturitosi sullo *status* giuridico, economico e culturale dei professori italiani, una disputa che sfociò anche in numerose richieste fatte pervenire al ministero della Pubblica Istruzione tramite le associazioni sindacali.

I professori universitari ribadivano con estrema fermezza «l'assoluta indipendenza» del loro ruolo dai poteri dello Stato, che avrebbero potuto altrimenti limitare la loro libertà scientifica e intellettuale, e auspicavano modifiche significative nel processo di reclutamento accademico.

Nonostante la difficile situazione economica del Paese, il ministero, e nello specifico il ministro Guido Gonella, salito al dicastero della Minerva nel luglio 1946, volle dare un segnale di vicinanza alla categoria dei professori universitari, riconoscendo la validità delle loro rivendicazioni, promettendo una maggiore rapidità negli avanzamenti di carriera e un miglioramento della condizione economico-giuridica dei docenti.

Il quarto capitolo de *L'Università italiana nel Novecento* torna a occuparsi della stampa periodica per professori universitari, questa volta però lo fa attraverso l'analisi di un campione di circa tremila necrologi di docenti, apparsi nelle più importanti riviste nazionali dedicate all'istruzione superiore dell'età contemporanea. Una fonte, i necrologi, che per lungo tempo è stata completamente trascurata dalla storiografia educativa e universitaria, ma che ha, invece, rivelato una grande potenzialità euristica: essa è, infatti, in grado di restituirci l'immagine 'reale' e una visione forse più 'umana' del complesso sistema accademico italiano.

Attraverso questa particolare e innovativa tipologia di fonte, con grande coerenza metodologica, l'Autore prova a ricostruire l'evoluzione della figura e del ruolo del docente universitario, andando al di là della mera natura celebrativa dei componimenti e provando a scioglierne le istanze culturali, ideologiche, pedagogiche ed educative.

I necrologi presi in esame, pubblicati tra il 1880 e il 1960, permettono di fatto di individuare le caratteristiche principali delle condizioni giuridico-economiche e culturali della classe dei professori universitari, e di delinearne gli orientamenti politici e scientifici.

Il capitolo mette bene in luce come tali necrologi fossero apprezzabili per la ricchezza di informazioni e per la pluralità di riferimenti: i componimenti non erano mai privi di rimandi al contesto storico-sociale e miravano a evidenziare la qualità della produzione scientifica e della «dimensione intellettuale e morale» del docente defunto, non tanto quindi la sua posizione accademica, quanto la rilevanza in un determinato ambito scientifico.

Le rubriche dedicate ai necrologi avevano sicuramente una vera e propria valenza pedagogica, in quanto restituivano al 'giovane' mondo universitario modelli e ideali di «condotta professionale», ma non mancavano di dare voce e risonanza anche alle problematiche e alle criticità tipiche dell'ambiente accademico italiano d'età contemporanea.

Il volume si chiude, infine, con un ulteriore elemento di pregio, ovvero un capitolo dedicato ai musei per la storia dell'Università, una particolare tipologia di istituzione universitaria purtroppo ancora oggi scarsamente considerata, al contrario meritevole di grande interesse, al pari dei già noti musei dell'educazione o della scuola.

In linea con i più recenti orientamenti della ricerca storico-educativa, che auspicano e incentivano la conservazione del patrimonio storico-educativo e la valorizzazione dei beni culturali scolastici, Pomante si sofferma quindi sulla descrizione delle uniche due strutture museali per l'Università presenti in Italia, vale a dire il Museo per la Storia dell'Università di Pavia e il Museo Europeo degli Studenti (MEUS) di Bologna; due realtà molto diverse tra loro, sia dal punto di vista tematico sia dal punto di vista 'cronologico', che rispondono però al comune «progetto di musealizzazione» del vasto patrimonio oggettuale, archivistico-librario, iconografico e fotografico della storia dell'Università.

Il primo dei due musei, quello dell'Università di Pavia, ha origine nel 1932, quando a seguito della mostra allestita dal prof. Antonio Pensa per celebrare la memoria dell'anatomista e accademico Antonio Scarpa, in occasione del centenario della sua morte e del IV Congresso della Società Italiana di Anatomia, l'allora rettore, il prof. Ottorino Rossi, decise di dotare la sede pavese di una struttura museale permanente.

L'iniziativa, coerente con gli obiettivi del 'glorioso' progetto fascista di recupero e valorizzazione della tradizione accademica italiana, si proponeva di conservare il patrimonio storico-culturale dell'Ateneo e di permetterne la fruizione a un pubblico il più possibile ampio.

Nel corso del tempo il Museo, ubicato nel palazzo centrale dell'Università e inaugurato ufficialmente nel 1936, ha beneficiato di numerose e consistenti donazioni, e si è trasformato in un profittevole centro di studio e ricerca.

L'altra sede museale, ovvero il MEUS di Bologna, è un'istituzione più recente (2009) ed ha un carattere meno istituzionale rispetto a quella di Pavia, ciò nonostante rappresenta una vera e propria eccezione tra le realtà museali europee.

Pomante spiega bene come il Museo abbia di fatto l'obiettivo di «favorire la conoscenza dei mutamenti inerenti la figura dello studente nel corso dei secoli», mettendo in luce numerosi aspetti della vita studentesca, come l'associazionismo, l'impegno politico, la questione di genere e l'accesso all'Università, le attività sportive e goliardiche o la mobilità.

Il MEUS, ospitato all'interno di Palazzo Poggi, nasce e si sviluppa grazie all'incontro tra associazioni di ex studenti e alcuni storici dell'istruzione

superiore, primo fra tutti il prof. Brizzi, oggi segretario generale del Centro Interuniversitario per la Storia delle Università Italiane (CISUI) e direttore dell'Archivio storico dell'Università di Bologna.

Entrambi i musei svolgono un importante ruolo nel contesto accademico italiano: oltre ad inserirsi nello scenario della vagheggiata terza missione universitaria, promossa sia dal MIUR sia dalle singole sedi universitarie, essi alimentano l'impegno alla valorizzazione della tradizione accademica del nostro Paese, al fine di recuperare quel prestigioso passato che caratterizza la storia degli atenei italiani.

L'auspicio dell'Autore, che fa da eco anche a quello di altri studiosi dell'istruzione superiore, è quello di poter finalmente riscoprire l'ingente e significativo patrimonio letterario, storico, scientifico e artistico delle università, purtroppo ancora oggi mal conservato o non adeguatamente stimato.

In conclusione, *L'Università italiana nel Novecento. Nuovi itinerari storiografici e inediti percorsi di ricerca* fornisce alla storia dell'istruzione superiore e delle università un contributo davvero innovativo e significativo, e si fa apprezzare per l'estrema sensibilità e coerenza della ricostruzione storiografica.

Le molteplici e differenti fonti archivistiche e a stampa, prese in esame con grande rigore metodologico, hanno permesso all'Autore di analizzare in modo critico i cambiamenti subìti dalle università italiane, e di valorizzare la ricchezza e l'eterogeneità del loro patrimonio storico-educativo e scientifico.

Nell'ambito del rinnovamento della storiografia universitaria nazionale, avviato ormai da più di trent'anni e oggi quantomai attivo e aperto alle nuove istanze internazionali, il volume ha inoltre il merito di aver presentato una pluralità di questioni finora poco o per nulla approfondite, che hanno tratteggiato i lineamenti della realtà accademica italiana tra Otto e Novecento, e di aver messo a disposizione chiavi di lettura originali e stimolanti, che forniscono all'intera comunità scientifica importanti spunti di riflessione.

Sofia Montecchiani
Università degli Studi di Macerata
s.montecchiani2@unimc.it

Historia y Memoria de la Educación 13 (2021): 791-800
Sociedad Española de Historia de la Educación
ISSN: 2444-0043
DOI: 10.5944/hme.13.2021.27536

XOSÉ MARÍA ÁLVAREZ BLÁZQUEZ, MESTRE REPUBLICANO. DIARIO ESCOLAR E DESTERRO

Por Narciso de Gabriel. Vigo: Editorial Galaxia, 2019, 225 páginas**.** ISBN: 978-84-9151-341-4

El golpe de Estado comandado por el general Franco el 18 de julio de 1936 significó la ruptura violenta de la legalidad constitucional republicana e inició una fase de represión en forma de asesinatos, deportaciones, confinamientos en cárceles y campos de concentración, castigos administrativos y exilios. En Galicia no llegó a haber guerra porque los sublevados se hicieron con el control del país desde entidades militares y civiles ya en los momentos inmediatos al golpe, pese a la resistencia de un sector de la población. Este hecho desencadenó una represión feroz contra afiliados, militantes y familiares de todas las fuerzas integrantes del Frente Popular, siendo el colectivo docente uno de los más afectados. Incluso el poeta Pablo Neruda llegó a referirse así en 1937 a la represalia perpetrada contra el magisterio gallego: «El asesinato y el crimen presiden el programa del militarismo fascista español, inspirado en el pavoroso régimen alemán. Los maestros de Galicia han sido casi enteramente exterminados; la caza del maestro de primera enseñanza era un deporte diario de los falangistas».[1]

La represión fue sistemática a partir de la rebelión militar, continuó con intensidad en la guerra civil y primeros años del franquismo, y sus efectos se prolongarían durante toda la dictadura. No fue menor, además, el exilio interior al que se vieron abocados, a partir de ese momento; y resultó una forma de violencia mucho más difícil de cuantificar y

[1] Pablo Neruda, «A mis amigos de América», *Nuestra España* 9 (1937). Citado por Xesús Alonso Montero, *Os escritores galegos ante a Guerra Civil española 1936-1939: textos e actitudes* (Vigo: Editorial Galaxia, 2006), 183.

cualificar, como consecuencia de la auto-represión y auto-censura que debieron afrontar muchos profesores y profesoras durante décadas.

Fue así como los sublevados centraron en el magisterio su obsesión por eliminar aquella generación de docentes que habían asumido el encargo moral de aplicar en sus aulas una nueva pedagogía inspirada en la Institución Libre de Enseñanza, como sello identitario de la modernidad republicana. En Galicia, el republicanismo adoptaba, además, formas singulares de expresión a través de la promoción de una lengua, una historia y unas manifestaciones culturales propias, y se aglutinaba en torno a una corriente *galleguista* que tenía su origen en movimientos de la –que llamaríamos hoy– sociedad civil como las Irmandades da Fala;[2] y que las Cortes republicanas habían dado cauce político con la aprobación de su Estatuto de Autonomía en junio de 1936 mediante plebiscito. Anteriormente ya se habían aprobado los de Cataluña en 1932 y el País Vasco en 1935. Un avance que en el caso gallego no tuvo efectos prácticos por haberse producido, pocas semanas después, el reaccionario «alzamiento».

En ese contexto republicano de ilusión profesional y galleguista, que derivaría en depuración y posterior destierro a modo de represalia, se encuadra la biografía de Xosé María Álvarez Blázquez (1915-1985) que aquí reseñamos. Este trabajo es el fruto de la investigación realizada por Narciso de Gabriel atendiendo a diversa información procedente del archivo personal del maestro, del Archivo General de la Administración de Alcalá de Henares (Madrid), así como otros trabajos publicados. Una biografía que, en palabras del autor, «quedó truncada por la sublevación militar de 1936. Como tantos otros maestros y maestras, inicialmente fue separado de la enseñanza y posteriormente depurado», imputándosele como cargos formar parte de las Mocidades Galeguistas,[3] hacer propaganda a favor del mencionado estatuto de Autonomía y ejercer como

[2] Desde su fundación en 1916, las *Irmandades da Fala* promovieron, tanto en la Galicia peninsular como en la ultramarina, el amor y respeto hacia la lengua y la cultura gallegas a través de la elaboración de algunos diccionarios y gramáticas y la reivindicación de su uso en la Administración y en la enseñanza (Justo Beramendi, *De provincia a nación. Historia do galeguismo político* (Vigo: Edicións Xerais de Galicia, 2007), 231-266.

[3] La Federación de Mocedades Galeguistas, organización juvenil del Partido Galeguista, nació en enero de 1934 para agrupar a las diferentes sociedades locales juveniles de signo galleguista que se habían ido formando en Galicia desde 1932.

apoderado electoral del Frente Popular. Acusaciones que acarrearon la suspensión de empleo y sueldo durante seis meses, inhabilitación para el desempeño de cargos directivos y de confianza, y el traslado fuera de Galicia.

Xosé María Álvarez Blázquez, mestre republicano… se estructura en cuatro apartados, alrededor de la figura de este maestro, natural de la ciudad pontevedresa de Tui. La investigación se centra especialmente en su faceta profesional durante la República, y en su posterior destierro en Zamora –como efecto de la represalia sufrida tras la depuración a la que fue sometido después del golpe de Estado–, hasta el año 1942, en que renuncia definitivamente al magisterio. Se completa además con un Prólogo, un Epílogo en el que se recogen algunas notas biográficas de su trayectoria a partir de 1941; dos anexos que reproducen, respectivamente, el diario de una semana de clase –entre el 25 de febrero y el 1 de marzo de 1935– y el Pliego de descargos dirigido a la Comisión Depuradora del personal del Magisterio de Pontevedra en 1937; además de las referencias bibliográficas finales.

El primer apartado, «Anos de formación», describe su infancia y juventud en Tui (Pontevedra) en un contexto familiar acomodado y placentero. Por aquellos años, Tui era una localidad de tamaño medio, que había perdido su condición de capital provincial en 1883, pero mantenía el rango de ciudad, la cabecera del Partido judicial y la sede episcopal con su catedral y seminario. Su situación fronteriza con Portugal requería de efectivos policiales, militares y administrativos aduaneros, y propiciaba, además, una notable actividad económica, comercial y de servicios, lo que le daba en su conjunto una cierta entidad que todavía hoy conserva.

En aquel entorno no le faltan al joven Xosé María nutrientes vitales e intelectuales suficientes para formar una personalidad sana, orientada inicialmente por la senda académica del magisterio, con proyecciones creativas en el ámbito literario como escritor y poeta, promotor editorial, periodista o investigador arqueológico. A estas se sumarán posteriormente otras de carácter más práctico, relacionadas con el sustento en circunstancias de represalia política, como fueron las de emprendedor industrial, agente de seguros, librero anticuario o delegado de ventas de Pescanova, una empresa pesquera ligada a Valentín Paz Andrade,

militante del Partido Galeguista desde su fundación y amigo personal del maestro. Sobre este último empleo llegará a confesar, con cierto sentido del humor: «He dejado las Musas por las *merlusas*».

Probablemente, dichos estímulos arrancan en la amplia biblioteca de su padre. Darío Álvarez Limeses «formaba parte de ese grupo de médicos ilustrados e ilustres que germinaron en la Galicia y en la España de la época, perseguidos sin piedad por los sublevados del 36, pese a ser muchos de ellos, como era el caso, miembros de una Iglesia que no dudó en legitimar la sublevación como cruzada contra los infieles». Su madre María Blázquez, «menuda, hermosísima, risueña, llegara de Cuba acompañada de versos», imprimiendo al 'rapaz', como él mismo acaba reconociendo en 1936, «un poco de melancolía de las Antillas y mucho de su amor a la poesía», de tal modo que a partir de los 12 años escribe ya sus primeros poemas. A estas influencias hay que sumar la de su padrino, Xerardo Álvarez Limeses, «mi tío y mi maestro». Inspector de enseñanza primaria, escritor y miembro del Partido Galeguista, fue una figura muy importante para el joven estudiante, al orientar sus estudios profesionales, tutelar su trayectoria literaria y propiciar de algún modo su integración en el movimiento galleguista. Y en ese entorno acaba forjando amistades fraternales, como la de Alexandre Bóveda, uno de los intelectuales gallegos más relevantes de esa época. Político de orientación nacionalista, fue uno de los fundadores de dicho partido. Su ejecución a mano de los rebeldes el 17 de agosto de ese año simboliza la salvaje represión a la que aludía Neruda, y que Alfonso Daniel Rodríguez Castelao inmortalizó en la ya conocida estampa *A derradeira lección do mestre*.[4]

En el segundo apartado, Narciso de Gabriel analiza el documento *Diario del Maestro. (Anotaciones, observaciones, proyectos, etc.)*, formado

[4] Alfonso Daniel Rodríguez Castelao (1886-1950), intelectual y artista, fue un referente político y moral del nacionalismo gallego. Diputado en las Cortes Republicanas en 1936, logró exiliarse a Buenos Aires, donde presidió hasta su muerte el Consello de Galiza, una especie de gobierno gallego en el exilio. En 1964, la Real Academia Gallega le dedicó el Día das Letras Galegas. Para más información, puede consultarse: https://academia.gal/figuras-homenaxeadas/-/journal_content/56_INSTANCE_8klA/10157/28701. *A derradeira lección do mestre* (La última lección del maestro), estampa emblemática sobre las atrocidades de la represión en Galicia dedicada a Alexandre Bóveda y también conocida como el 'Guernica gallego', pertenece al álbum *Galiza Mártir* (1937), que junto con *Atila en Galiza*, del mismo año, firmados en Valencia; y *Milicianos* (1938) firmado en New York, ciudad a la que viajó como comisionado del Gobierno republicano, componen los Álbumes de Guerra, un conjunto de estampas que Castelao concibió como denuncia por las barbaridades cometidas durante la Guerra Civil española. Puede accederse al conjunto de la obra: https://albumesdeguerra.pressbooks.com/front-matter/significado-albumes-de-guerra-castelao/

por cinco cuadernos, en los que se compendian las actividades realizadas en cada sesión de clase, entre el 12 de noviembre de 1934 y el 16 de julio de 1935. Fueron redactadas en la escuela graduada de Tui, durante su periodo inicial como docente en prácticas.

Como señala Antonio Viñao, la producción de memorias y diarios es una práctica adoptada entre los maestros y maestras denominados «republicanos», aquellos que, más allá de 'escribientes' deciden ser 'escritores', al estar familiarizados desde niños con la cultura escrita y protagonizar una práctica docente de carácter innovador. Y en opinión del autor, Xosé María Álvarez Blázquez se ajusta en buena medida a este perfil, pues a pesar de su juventud e inexperiencia profesional, su entorno familiar había estimulado el amor por la creación escrita: su abuelo Emilio, catedrático de instituto en Pontevedra, era autor de diversos trabajos literarios y ensayísticos entre otras obras; su padre Darío, además de inculcarle su amor por la lectura le inició en mundo del periodismo; su tío Gerardo, inspector de enseñanza, había sido también periodista, cultivó la poesía y escribió ensayos de temática variada. En ese contexto, a los 19 años Álvarez Blázquez ya había publicado varios trabajos en prosa y en verso, lo que señala una predisposición para la confección de este *Diario* complementaria a la formación académica adquirida en la Escuela Normal. Y como indica el autor, todavía no había demostrado su carácter innovador porque le faltaba trayectoria docente, ya que «a los 19 años estaba iniciándose en el oficio de maestro», pero esto no impide que el propio *Diario* muestre ya la dirección de su evidente curiosidad intelectual y su afán pedagógico.

En total, se recogen las anotaciones de 167 jornadas lectivas en las que intervienen profesor y alumnos. Dichos apuntes especifican su contenido, la metodología empleada, los materiales utilizados, los resultados alcanzados y los tiempos consumidos; se explican, además, los procedimientos de estímulo y disciplinarios. El documento añade, por otro lado, elementos de reflexión acerca de la propia práctica docente y comentarios sobre incidencias en el trabajo cotidiano de clase. En su conjunto, de Gabriel analiza los contenidos teóricos de las distintas materias que refleja el documento (Gramática, Aritmética, Geometría, Geografía, Historia, Ciencias Químicas, Físicas y Naturales; Agricultura, Educación Social) y su aplicación práctica a través de la lectura, la escritura el cálculo, el dibujo o la gimnasia; y los principios pedagógicos, que

el autor señala como síntesis de elementos tradicionales –fruto seguramente de su experiencia escolar–, con otros más innovadores inspirados en la Escuela Nueva, resultado de su formación académica.

En palabras de Narciso de Gabriel, «se trata de un diario estrictamente profesional, circunscrito a lo que ocurre en el aula, de cuyo devenir parece constituir un fiel reflejo», que el investigador sitúa en el marco histórico del proceso de alfabetización y escolarización del municipio, señalando aspectos concretos de la escuela graduada donde Álvarez Blázquez lleva a cabo las actividades que recoge el texto. En definitiva, un diario escolar escrito por un joven de 19 años que, a juicio del autor, suscita impresiones muy positivas sobre la formación que recibían los maestros y maestras en la etapa republicana.

El tercer capítulo se centra en el proceso de depuración de Álvarez Blázquez, que Narciso de Gabriel contextualiza en el ambiente político del nacionalismo gallego de diferente signo. Como es conocido, todo el profesorado y alumnado de las escuelas de Magisterio del curso 1935-1936, además del profesorado del sistema educativo de todos los niveles y centros fue sometido a lo que se conoció como 'expedientes de depuración'. Dichos informes, examinados y valorados por las respectivas comisiones depuradoras, servían como elemento acusatorio para dictar la sanción respectiva, de carácter expeditivo, contemplando la posibilidad de reclamación presentada por el interesado mediante el pliego de descargos. Pliegos que muestran la cara más dramática del castigo –como podemos comprobar mediante el anexo II-l y nos permiten valorar el quebranto moral y psicológico, y en la misma medida, el social, el profesional y el económico del imputado o imputada. Pues no existía la posibilidad de otra defensa que no fuese la ejercida por el propio sujeto. Era necesario, por tanto, presentar pruebas suficientemente convincentes para sustentar una defensa desprovista, además, de la necesaria presunción de inocencia. Y neutralizar las acusaciones que, en el caso de Álvarez Blázquez, y a pesar de los informes favorables relativos a su «intachable moralidad» y su «acendrado catolicismo», no le librarían de ser acusado de *galleguista-separatista*, de hacer propaganda a favor del Estatuto de Autonomía y colaborar en su plebiscito, y de ser apoderado electoral del Frente Popular.

Con carácter general, la propuesta podía barajar, en un principio, tres opciones. La primera, confirmar en su cargo al funcionario. La

segunda, trasladarlo a otro destino, dentro o fuera de la provincia. Traslado que incluía a los simpatizantes con los partidos nacionalistas vasco, catalán, navarro, gallego, etc., a pesar de no haber colaborado directa o indirectamente con la «subversión comunista-separatista». La tercera correspondía a la separación definitiva del servicio. Del mismo modo, existía la posibilidad de que, pese a no concluirse la tramitación del expediente, se propusiese la suspensión de empleo y sueldo del funcionario si existían causas graves o razones de peso. Entre otras, pertenecer a un sindicato o partido republicano de izquierdas. La suspensión de empleo y sueldo durante cierto tiempo era otra de las sanciones más frecuentes, y en algún caso podía imponerse de forma preventiva. En el de los nacionalistas, el castigo más frecuente era el «traslado fuera de la región».

Como señala De Gabriel, después de una épica defensa de la legalidad republicana en la ciudad de Tui, se produce una feroz represión, que algunos testigos cifran en trescientas muertes. Como sabemos, la de su padre fue una de ellas en el mes de octubre, lo que puede dar idea al lector de la huella que tal pérdida, y en tan dramáticas circunstancias, pudo dejar en el joven y en el resto de familia, condenada desde entonces a la precariedad económica y a un profundo vacío emocional. Como otros 437 maestros de Pontevedra, Xosé María Álvarez Blázquez fue acusado, de forma genérica, de ejercer actividades políticas y sociales contrarias a la ideología del nuevo régimen, falta de respeto a la moral cristiana y comportamiento moral no adecuado. Narciso de Gabriel analiza con detalle tanto el expediente de depuración como el pliego de descargos, y la revisión del expediente resultado de la depuración, cuya resolución en enero de 1938 se sustanció con el traslado a otra provincia desde su recién estrenada escuela en los alrededores de la ciudad de Vigo.

El cuarto y último capítulo está dedicado a la represalia en forma de destierro, eufemísticamente denominado «traslado fuera de la región». En este caso a Coreses, una población próxima a la ciudad de Zamora. Pero antes tendrá que incorporarse a filas, como la única salida que les quedó a muchos que como él no tenían otra opción «que hacerlo así o ir al paredón, cuando no a desangrarnos lentamente en una cuneta, en uno de aquellos trágicos amaneceres». El ejército, añade de Gabriel, «fue el refugio que buscaron muchos republicanos y galleguistas para eludir la represión, que a menudo llegaba en forma de guadaña».

El 1 de julio de 1938 acepta su nombramiento como maestro de Coreses, aunque todavía presta servicio como enfermero en el ejército, con destino en el cuartel de San Caetano, en Compostela. Allí permanecerá, aclara de Gabriel, a las órdenes de los que, entre otras cosas, habían asesinado a su amigo Bóveda y poco después a su padre. El 1 de julio de 1939, rematada la guerra, deja el ejército para retomar el magisterio en un nuevo escenario donde era necesario sustituir modelos e idearios pedagógicos en aras de una 'paz' que, en palabras de Romualdo de Toledo, director general de Enseñanza Primaria, «no será duradera hasta que formemos una generación con ese pensamiento y con esa Pedagogía». La escuela de Coreses, ubicada en los bajos del Consistorio «tenía más de cárcel medieval, con rejas y todo, que de aula propia para infundir alegría y fe a un grupo de niños». Una etapa presidida por la precariedad de posguerra, los rigores climáticos de la Castilla interior y todos los vacíos y añoranzas que había dejado en el joven maestro la densa etapa anterior. Empezando por la muerte de su padre, asesinado poco después del golpe («Padre mío, tu frente atormentada me arde en las manos puras del recuerdo, ahora que estoy soñándote y te pierdo por los rincones de la madrugada»).[5] y todo lo que podía significar tener que sobrellevar el nuevo contexto político y profesional.

En Coreses siguió con la redacción de nuevos documentos escolares, en este caso un *Cuaderno de preparación de lecciones* que se extienden entre el 14 de octubre de 1940 y el 26 de febrero de 1941. Señala de Gabriel como diferencias entre ambos diarios, que el elaborado en Tui recoge lo ocurrido en el aula, mientras que el de Coreses refleja la planificación de actividades previstas para la jornada siguiente, que parece seguir la obligatoriedad oficial en cuanto a la elaboración de cuadernos de preparación de lecciones, «ajustado al programa de la escuela y a las orientaciones de los inspectores, lo que permitía fiscalizar la labor docente». Otras diferencias serán el tipo de escuela, en este caso unitaria con la necesidad de organizarse para la planificación de actividades específicas para cada grado. Además de los cambios curriculares que significaba pasar de un modelo laico a otro «radicalmente confesional» y densamente españolista, en el que tendrá que convivir y acomodarse a toda una liturgia escolar nacional católica, como diría el profesor

[5] *Escolma de familia* (Vigo: Edicións Xerais de Galicia, 2000), 83. Edición de Xavier Rodríguez Baixeras.

Agustín Escolano, que encontrará en las aulas y en los púlpitos el mejor faro de difusión y propaganda. Seguramente como alivio de su exilio interior, Xosé María dedicará esta etapa de su vida a «hablar, enseñar, observar, pasear por los páramos enjutos, dedicar los sábados por la tarde en su cuarto de la pensión a liar cigarrillos para toda la semana, y sobre todo a meditar», según palabras de su hijo homónimo que recoge el autor del libro. Meditar en la precaria viudedad de su madre con los bienes familiares embargados, en la enfermedad de su hermano Celso y en el futuro familiar y las posibilidades de un exilio americano. Y también a seguir escribiendo y proyectando alternativas vitales que sirvieran de sustento a sus cuatro hermanos menores, todavía en edad escolar y necesitados de asistencia. Esa necesidad familiar es la que empuja a Álvarez Blázquez a abandonar la docencia en 1942 y emprender otros caminos en el ámbito empresarial que el autor nos muestra en el Epílogo, y a las que ya hemos hecho referencia en páginas anteriores.

Narciso de Gabriel, catedrático de historia de la educación en la Facultad de Ciencias da Educación de la Universidade da Coruña, ha dedicado una parte importante de su labor investigadora a la represión franquista del magisterio gallego.[6] Este trabajo sobre la faceta docente, en su vertiente más pedagógica, viene a completar y enriquecer con nuevas facetas desconocidas e inéditas el polifacético perfil de Xosé María Álvarez Blázquez, ya tratado por diferentes autores en obras anteriores.[7] A la distinción entre maestros «escribientes» y maestros «escritores» que establece el profesor Antonio Viñao, permítase añadir la del profesor Antón Costa Rico, otro estudioso de la represión, quien diferencia entre

[6] «Arximiro Rico: vida e morte dun mestre republicano», *Sarmiento: Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación* 4 (2000): 9-38; «Mestres de España (I)», *Sarmiento: Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación* 8 (2004): 173-204; «Hermenegildo Calvelo: un xornalista mestre», *Sarmiento: Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación* 20 (2016): 165-185; «O proceso de depuración do maxisterio na provincia da Coruña», *Sarmiento: Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación* 21 (2017): 119-158; «Os mestres mortos daquel verán», *A Trabe de ouro: publicación galega de pensamento crítico* 108 (2018): 15-34; «Gregorio Sanz, o mestre elocuente», *Sarmiento: Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación* 22 (2018): 207-234; «A represión dos mestres republicanos de Muros», *Sarmiento: Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación* 23 (2019): 257-289.

[7] Ana Acuña, *Diccionario Xosé M.ª Álvarez Blázquez* (Santa Comba-A Coruña: tresCtres, 2008); Alfonso Álvarez Cáccamo, *Xosé M.ª* Álvarez Blázquez. Escritor, conferenciante, editor, arqueólogo, investigador: galeguista de aceiro e de pedra fina (Vigo: Ir indo, 1994); del mismo autor: *Xosé M.ª Álvarez Blázquez, 1915-1985. Unha fotobiografía* (Vigo: Edicións Xerais de Galicia, 2008); Xosé María Álvarez Cáccamo, *Memoria do poeta* (Vigo: Galaxia, 2006); del mismo autor: *Tempo do pai* (Vigo: Galaxia, 2008); Darío Xohán Cabana, *Xosé María Álvarez Blázquez. Vida e obra* (Vigo: Edicións Xerais de Galicia, 2008).

«maestros en tiempos de la República» o «maestros republicanos». A la luz de los datos que aporta este trabajo, puede afirmarse que Xosé María Álvarez Blázquez habría sido, en madurez, un buen maestro republicano, aunque las terribles circunstancias derivadas de la represalia política le obligaran a tomar otros caminos. Pese a perder un buen maestro, Galicia conservó un buen escritor.

Xosé M. Malheiro Gutiérrez
Universidade da Coruña
jose.malheirog@udc.gal

Historia y Memoria de la Educación 13 (2021): 801-808
Sociedad Española de Historia de la Educación
ISSN: 2444-0043
DOI: 10.5944/hme.13.2021.27673

LA EDUCACIÓN LAICA EN MÉXICO: ESTUDIOS EN TORNO A SUS ORÍGENES

Por Adelina Arredondo (coord.). México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos/Bonilla Artigas Editores, 2019, 444 páginas. ISBN: 978-607-8639-01-4 UAEM y ISBN: 978-607-8636-02-3 Bonilla Artigas Editores

El tema de la educación laica, además de ser un objeto de intervención, se ha venido convirtiendo cada vez más en un importante problema de estudio entre investigadores de distintas disciplinas, especialmente entre historiadores, politólogos, antropólogos y estudiosos de las ciencias sociales. Es así como el libro coordinado por Adelina Arredondo, escrito por un grupo interdisciplinario de quince investigadores de diversas universidades e instituciones de educación superior, indagan sobre la emergencia de la educación laica en México.

Cada una de las contribuciones que componen este libro tiene como escenario un momento histórico y un lugar geográfico en los cuales se fueron presentando cambios significativos en la educación mexicana en contextos específicos; además, centran su atención en las condiciones que se fueron creando y en los factores que dieron origen a la educación laica como estrategia y modo de gobernar en diferentes lugares y épocas.

Una característica de este libro colectivo es que nos permite observar la multiplicidad de enfoques, herramientas de análisis y puntos de vista sobre como comprender el proceso de secularización de la sociedad mexicana que derivó en la separación del Estado y la Iglesia, proceso que, poco a poco fue relegando la religión al ámbito privado. Además, el libro centra su atención en las formas de institucionalización, así como en las prácticas que posibilitaron la emergencia de la educación laica en México. Más allá de ofrecer una visión general de un problema específico, en esta obra colectiva se ofrecen claves para comprender la complejidad de un fenómeno que contribuyó a dar forma al actual sistema

educativo mexicano, pero también para comprender con una visión más amplia, de carácter universal, que da pautas, explicaciones y prácticas para definir, distinguir y comprender las especificidades entre educación secular y educación laica.

Desde su introducción el libro permite comprender su organización y ofrece claves al lector que le permitirán comprender la importancia del problema que se analiza; al mismo tiempo, sirve como guía de lectura que informa, dirige y orienta sobre los aspectos más relevantes que se abordan en cada capítulo. En esta sección también se problematiza el objeto de estudio y la necesidad de reformular, comprender y utilizar de manera rigurosa los conceptos indispensables para explicar la problemática en cuestión.

El libro comienza con la contribución de Anne Staples titulada «Primeros pasos hacia una educación laica en México», y se pregunta ¿puede haber educación laica en una sociedad que estuvo, y en gran medida sigue estando, inmersa en una cultura católica? Y agrega, ¿cómo se define esta cultura, que puede constituir un obstáculo al laicismo, y en qué sentido? Estos cuestionamientos son el punto de partida de un análisis exhaustivo que centra su atención en la forma en cómo se fue desarrollando el proceso de secularización en la sociedad mexicana y su transición a las instituciones educativas de finales del siglo XVIII.

La forma de organizar y gobernar la educación a través de sus dirigentes en instituciones como el Colegio de San Juan Letrán (1816-1863), es el objeto de estudio del segundo capítulo de Rosalina Ríos. En este apartado se analiza el paso que se dio en la administración, de carácter religioso, a una institución secularizada a través de cuatro de sus rectores pues, desde su punto de vista, no se ha explorado a fondo el proceso de secularización de la educación universitaria en estas instituciones. Siguiendo con el análisis de los procesos de secularización en las instituciones educativas, Cristian Rosas Iñiguez trata sobre el establecimiento de Ciencias Eclesiásticas de la Ciudad de México entre 1833 y 1834. La pregunta que se realiza el autor es si esto implicó un avance en la laicización educativa, aunque no deja claro que entiende por secularización y laicidad. El periodo en el que se centra coincide con las reformas liberales impulsadas por Gómez Farías que buscaban la disociación gradual de los elementos religiosos en las instituciones educativas; con

estas medidas el Estado secularizó la enseñanza y comenzó a tener mayor injerencia en la formación de ciudadanos.

Considerando que los procesos sociales en México no se presentan de forma similar en todo el país, y que cada región adquiere particularidades específicas, en los siguientes capítulos el libro enfoca las condiciones que hicieron posible la emergencia de la educación laica en diferentes regiones de México, tal es el caso de Chihuahua, Oaxaca, Zacatecas, Puebla, Morelos, Chiapas y Aguascalientes. Así, en el cuarto capítulo, la coordinadora del libro, Adelina Arredondo, se encarga de analizar la construcción de la laicidad en una institución ya establecida como secular, el Instituto Literario de Chihuahua entre 1835 y 1868, periodo en el que se fue ampliando la proporción de profesores laicos y se produjo una tendencia a la laicidad, entendida como ausencia de contenidos, medios, ritos y agentes religiosos. En esta contribución se pone énfasis en las constantes transformaciones que se suscitaron en la sociedad mexicana durante este periodo y sus repercusiones en la educación nacional. De acuerdo con la autora, el cambio fundamental en las instituciones de esta época consistió en que ya no se ocupaban de formar a buenos cristianos, sino a ciudadanos del Estado de derecho.

La influencia de la ideología masónica buscaba el establecimiento de una educación laica sobre bases científicas, como afirma Francisco Martínez Moreno en su colaboración sobre «Los aportes masónicos a la educación laica en México (1833-1917)». Su estudio se divide en cuatro etapas que van de 1833 hasta 1917. El autor destaca que los masones formaron parte de un grupo renovador que estuvo en contra de la enseñanza religiosa y que sus miembros fueron parte importante de un proyecto que culminó con la Constitución de 1917.

Por su parte, Daniela Traffano y Francisco Ruíz analizan el concepto de laicidad en la legislación y los discursos políticos que se suscitaron en Oaxaca (1860-1926). Los autores de este capítulo subrayan que con el impulso de las ideas liberales y la promulgación de las Leyes de Reforma se fortalecieron las instituciones escolares de nivel elemental y los gobiernos oaxaqueños practicaron una política acorde con el precepto de la libertad de enseñanza, y el carácter de la enseñanza laica en los establecimientos escolares oficiales de la entidad fue sancionado

jurídicamente de manera simultánea con la reforma rebsamiana de la instrucción de finales del siglo XIX.

María Eugenia Chaul Pereyra en su colaboración titulada «La experiencia de la laicidad en las escuelas primarias de la Ciudad de México (1867-1910)», sostiene que desde que se restauró la república, la educación laica fue un instrumento utilizado por el Estado liberal para buscar la unidad nacional y la legitimidad del sistema político. Así, es posible observar la relación entre los cambios en la sociedad y en las instituciones políticas que dieron paso a un proceso de laicidad en las escuelas primarias de la Ciudad de México. A través de los programas oficiales se inició un proceso de homologación de la enseñanza en el que se incluían valores de tipo secular como el reconocimiento a los héroes y el amor a la patria.

Mientras tanto, María del Refugio Magallanes se ocupa de la laicización de la instrucción primaria en Zacatecas y centra su atención en las polémicas en la moral laica entre 1870 y 1912. Sin dejar de lado las confrontaciones entre la Iglesia y el Estado con relación al problema de la formación moral, señala que la enseñanza de la moral se laicizó en la medida que el discurso político definió su existencia como un compromiso con la humanidad y la civilización, metas que trascendían a las inercias del Estado educador. Las aspiraciones de la moral práctica fueron tres: formar hombres virtuosos, padres fuertes e instruidos y buenos ciudadanos.

Analizar el proceso de toma de conciencia que dio origen a una particular concepción de la educación laica en Puebla durante el régimen porfirista es el objeto de estudio de Jesús Márquez Carrillo. Su aportación se divide en cuatro apartados en los que se estudia el contexto político nacional y local, las ideas sociales regeneracionistas de la élite intelectual hegemónica, la memoria y las prácticas sociales autonómicas de los municipios y la educación laica en el Colegio del Estado, así como la respuesta local a la crisis política en el estallido revolucionario de 1910.

Las manifestaciones de la Iglesia católica en contra de la educación laica se dieron en diversos medios impresos. En el caso del estado de Morelos, Héctor Omar Martínez analiza las publicaciones

semanales de los semanarios *El Grano de Arena* y *El Despertador* publicaciones que dieron origen a una serie de disputas entre los editores y colaboradores de ambos semanarios, entre autoridades civiles y religiosas, por el control de los espacios educativo en Morelos durante el porfiriato.

El capítulo titulado «La importancia de los congresos pedagógicos de finales del siglo XIX» escrito por Amalia Nivón presenta un panorama internacional de los debates en los congresos pedagógicos de finales del siglo XIX. Había una convicción de los representantes en estos congresos pedagógicos de que la educación debía ser única para todo el país, por lo que no se tomaba en cuenta la variedad, cultural lingüística y social de cada una de las regiones del país; lo que se pretendía era uniformar la educación. Para la autora de este capítulo es muy importante revisar cuáles fueron las discusiones sobre los contenidos obligatorios para la enseñanza primaria pública, y destaca que las particularidades del proceso de laicización se hicieron notar en los congresos pedagógicos de instrucción pública como resultado de las tensiones internas que generaba la defensa de la unidad y soberanía nacional a través de la obligatoriedad de la educación pública, el derecho a una educación laica, y el anhelo de una educación basada en principios morales y religiosos conforme a la Iglesia católica.

Por mi parte, como autor de esta reseña, me permito destacar una información que parece no ser suficientemente conocida en el medio de los historiadores de la educación, e incluso ajena a algunos de los participantes de este libro, información que, no obstante, ha sido destacada por Arredondo y González aquí y en otros trabajos previos y que tienen que ver con hechos históricos fundamentales en la construcción de la laicidad educativa, cómo régimen de gobierno de la educación para el caso de México. Me refiero a dos momentos históricos, 1861 y 1874. En el primer año se promulgó la primera ley educación en México que omitió los contenidos religiosos de la educación pública, aunque limitados en su jurisdicción al Distrito Federal y territorios. En el segundo año que menciono, el Congreso de la Unión elevó a rango constitucional el carácter laico de toda la educación impartida por la federación, los estados y los municipios, prohibiendo además a las órdenes religiosas ofrecer educación.

Siguiendo la línea de los debates en torno a la educación laica y la educación religiosa, Antonio Padilla Arroyo explora las facetas de los debates que se produjeron entre representantes y voceros del Estado mexicano y la Iglesia católica en Chiapas entre 1882 y 1940. Desde la perspectiva del autor esas polémicas pueden estudiarse desde el marco conceptual del proceso de civilización planteado por Norbert Elias. La conclusión a la que llega el autor de este apartado es que tanto el Estado mexicano como la Iglesia católica se dieron a la tarea de elaborar un pensamiento acerca de la naturaleza, la disposición, los alcances, el destino y el tipo de educación que la sociedad mexicana debía recibir. Esto implicó una serie de debates respecto a su definición.

Yolanda Padilla Andrade revisa las controversias en los discursos antagónicos entre revolucionarios miembros de la Iglesia católica en Aguascalientes entre 1914 y 1917. El marco temporal en el que se fija su estudio no es aleatorio, coincide con el fin del movimiento armado de la Revolución Mexicana y la promulgación de la Constitución de 1917. La autora presenta un escenario muy completo de la situación educativa en Aguascalientes y puntualiza cómo se fue impulsando la educación laica por el director general de Instrucción Pública, en esta región en particular.

Una contribución del libro es que permite ponderar a este problema como algo vigente en las sociedades contemporáneas, ya que las preguntas planteadas en cada uno de los capítulos adquieren nuevos significados cuando se discuten temas como la educación sexual, el derecho de los padres a elegir el tipo de educación para sus hijos, la democracia y los derechos humanos, entre otros. Así el libro cierra con el trabajo de Roberto González Villarreal y Adelina Arredondo titulado «Problematizar la historia de la educación laica. Emergencia, consolidación y declive del régimen liberal de laicidad». En este apartado los autores no pretenden llegar a conclusiones definitivas o establecer conceptos universales, pero desde mi perspectiva, ofrecen claridad para comprender y distinguir los procesos de secularización y laicización. En un primer plano consideran la relevancia y actualidad de la educación laica, para después presentar un breve esquema metodológico de cómo entienden el régimen de laicidad educativa. En un segundo plano realizan un recorrido histórico en los que identifican periodos clave que han modificado el régimen de laicidad educativa, y

que a través de su análisis permiten apuntar hacía la validez general de sus definiciones.

La consulta de fuentes de información primaria en cada uno de los capítulos enriquece las contribuciones en este libro colectivo. La revisión en diferentes archivos históricos y fondos documentales de cartas, leyes, debates, folletos, diarios y escritos de diferentes épocas fue minuciosa. Lo que también permite a los lectores, especialmente a los que se van iniciando en la investigación, poder consultar cada una de las fuentes referidas. Esto posibilita la apertura de nuevos enfoques, debates y futuras investigaciones.

En la medida en que se va avanzando en el análisis de casos concretos se llega a la conclusión que la emergencia de la educación laica se produjo a través de un intrincado proceso de confrontaciones entre distintos actores en contextos específicos. Por último, el libro es producto de una investigación colectiva, hecha por especialistas, y que también puede ser utilizado como un libro de texto complementario para el estudio de las políticas educativas en la historia de México. Pero, sobre todo, y esto es lo que quiero subrayar con esta reseña, permite comprender para el pasado, para el presente e incluso para proyectos políticos y futuros no solo en México, sino en un mundo cada vez más globalizado, la importancia de investigar y de intervenir políticamente en la construcción de la laicidad educativa, como uno de los instrumentos para garantizar el respeto a la diversidad cultural y religiosa, la formación de ciudadanías más incluyentes y la construcción de las bases de una cultura para la paz.

Finalmente, ¿qué es lo que puede esperar el lector de este libro? En primer lugar, una exposición clara que articula cuáles fueron los procesos históricos que se suscitaron en México desde finales del siglo XVIII y hasta principios del siglo XX. En segundo lugar, permite distinguir los procesos de secularización y laicización que se suscitaron en diversas instituciones educativas, así como los problemas, las rupturas, los conflictos, los avances y los retrocesos en cada caso. En tercer lugar, el lector podrá valorar la importancia histórica y la validez contemporánea de la educación laica. En suma, es un libro que llena un hueco importante que no había sido abordado por los especialistas del área, ya que este no era un problema de la comprensión de cómo se fue

construyendo nuestro sistema educativo, sino que era un problema político que representó el avance de la educación pública gratuita y universal. Así introduce al lector que no es especialista a reflexionar sobre la importancia de la educación laica a través de diversas miradas, perspectivas teóricas y metodológicas.

Alejandro Ortiz Cirilo
Profesor investigador de tiempo completo titular «A»
Centro de Estudios sobre la Educación «Celia Muñoz Escobar»
de El Colegio de Morelos
alejandro.ortiz@elcolegiodemorelos.edu.mx

Historia y Memoria de la Educación 13 (2021): 809-815
Sociedad Española de Historia de la Educación
ISSN: 2444-0043
DOI: 10.5944/hme.13.2021.28081

L'EDUCAZIONE DEGLI ITALIANI. LAICITÀ, PROGRESSO E NAZIONE NEL PRIMO NOVECENTO

Por Giorgio Chiosso. Bologna: Il Mulino, 2019, 302 páginas. ISBN: 978-88-1528-017-6

El trabajo de Giorgio Chiosso nos ofrece un amplio y detallado cuadro de un período de la historia de la educación italiana –aquel comprendido entre finales del siglo XIX y los primeros treinta años del siglo XX– de indudable vivacidad. Se trata este de un período ya estudiado por los expertos en la materia, pero lo que hace que este libro sea peculiar es, entre otras cosas, el esfuerzo por entrelazar diversos niveles interpretativos, es decir, por tener presentes los logros de la historiografía educativa –incluso de la más reciente– en diversos campos de investigación. La historia del pensamiento pedagógico –o quizá sería mejor decir de la cultura educativa de la época– abordada en los diferentes capítulos de los que se compone el ensayo, se reconstruye a partir no solo del análisis más tradicional de las obras de los autores que participaron en el debate de aquel período, sino también valorizando los análisis más recientes relativos a las revistas didácticas, a la industria editorial escolar, al profesorado y a la cultura material de la escuela.

El análisis se fundamenta en el reconocimiento de la recurrencia –en las publicaciones de principios del siglo XX– de la denuncia de la existencia de dos Italias (septentrional/meridional; rural/en vías de desarrollo industrial; movida por sentimientos religiosos/laica; civilizada/marcada aún por enfermedades endémicas, por condiciones de vida precarias; fuertemente regida por los principios del positivismo/ferozmente antipositivista) a las que correspondían, en el ámbito del acceso a la formación, dos Italias en términos de educación escolar: una caracterizada por una asistencia más regular a las aulas, y otra aún excluida de

los lugares del conocimiento y que a duras penas cumplía con la ley de educación obligatoria. No se trataba, explica el autor, de una imagen que se limitaba a reflejar el estado de las cosas, sino que representaba «también un proyecto diferente para dar vida a esa Italia «unitaria» que, si bien con diferentes intenciones», era perseguida por varios intelectuales y políticos de la época (p. 10).

En concreto son dos los protagonistas, a saber, Luigi Credaro y Giovanni Gentile –destinados a convertirse en los máximos responsables del Ministerio de Instrucción Pública de Italia y a marcar la historia de la escuela italiana–, quienes se enfrentaron, con sus grupos, sus editoriales, sus publicaciones, sus revistas y sus manuales para docentes, desarrollando dos diseños diferentes de educación nacional y de desarrollo del país.

Muchos son los temas de reflexión que el libro ofrece, y aquí me limitaré a destacar algunos de ellos a partir de una constatación que Chiosso presenta al lector en las primeras páginas. A principios del siglo XX se estaba experimentando un cambio significativo en la prensa pedagógica periódica en Italia. En 1908 dejaba de publicarse la *Rivista di Filosofia e Scienze Affini*, nacida en 1899 y dirigida, en sus últimos años, por Giovanni Marchesini, quien había perseguido durante toda su vida un proyecto de revisión, desde dentro, del positivismo. Al unirse a la *Rivista Filosofica* –expresión de los intelectuales neokantianos vinculados a Carlo Cantoni, quien, además, era su director–, daba origen a la *Rivista di Filosofia* –órgano de la *Società Filosofica Italiana*–, si bien menos atenta a temas educativos que las dos publicaciones anteriores. En ese mismo año, es decir, en 1908, nacía la *Rivista Pedagogica* –dirigida por Credaro–, voz de los círculos pedagógicos neokantianos y herbartianos activos en bastantes universidades italianas. Por otra parte, un año antes (1907) había lanzado sus primeras publicaciones otra revista destinada a crear revuelo en la cultura educativa nacional, a saber, la revista *Nuovi Doveri* de Giuseppe Lombardo Radice. En resumen, veían la luz, en cuestión de pocos meses, los «primeros intentos orgánicos de crear una prensa pedagógica y escolar especializada distinta tanto de las publicaciones filosóficas periódicas como de la prensa del profesorado dirigida al mundo profesional de los docentes» (p. 48). Dichos intentos eran signo de los márgenes de autonomía y madurez en la investigación que la pedagogía estaba conquistando en ese período de tiempo.

El análisis de las contribuciones de estas revistas realizado por el autor apoyándose en los artículos publicados, en la correspondencia entre los académicos examinados, en sus trabajos y sobre la base de la literatura de referencia, pone de manifiesto la riqueza y la profundidad del debate de la época centrado sobre el modelo de país que se quería construir, sobre el tipo de escuela que se quería crear y sobre las reformas que esta última necesitaba en los albores del siglo XX, momento en el que Italia todavía contaba con casi un 50% de analfabetos.

En este sentido, merece una mención especial el tercer capítulo que tiene un título significativo: «¿Qué (tipo de) maestro para qué (tipo de) nación?». La pregunta, por un lado, surge de la constatación de que al igual existía más de una Italia en términos de educación escolar, de la misma forma existía más de una Italia en términos de profesorado (rural/urbana; masculina/femenina; meridional/septentrional). Por otro lado, remite a una cuestión más general. De hecho, Chiosso se pregunta: «¿Bajo qué condiciones el aumento de la educación podía realmente sentar las bases de una mayor democracia? ¿Cuál era el sentido que debía atribuirse a la lucha contra la ignorancia: crear ciudadanos más virtuosos o garantizar una mano de obra más preparada? ¿Era suficiente la liberación de la mente y de la conciencia para conseguir la liberación social y política o había que acompañar pacientemente a las clases populares hacia su madurez permaneciendo estas, no obstante, sustancialmente limitadas a una condición subordinada?» (p. 92). Está claro que la consecución de estos objetivos tan diferentes dependía en gran medida de la preparación de los maestros de primaria y del tipo de formación que se les transmitía, así como del papel que se les confiaba. Sobre los temas aquí mencionados se desarrolló un amplio debate en *Rivista Pedagogica* y en *Nuovi Doveri*, estos últimos respaldados por el grupo de intelectuales contrarios a la política de Giovanni Giolitti, reunidos en torno a *La Voce* de Giuseppe Prezzolini.

En síntesis, a principios de aquel siglo, se enfrentaban dos formas diferentes de entender la función de la escuela primaria y de los maestros: la neokantiana-herbertiana de Credaro y la neoidealista de Gentile, Lombardo Radice y Ernesto Codignola. Para Credaro, solo a través de la escuela –especialmente la escuela primaria– y de la lucha contra el analfabetismo podían llevarse a cabo la transición de la Italia rural a la industrial, el acercamiento del pueblo a los valores democráticos y el

fortalecimiento de la educación moral encaminada a la formación de ciudadanos respetuosos con los deberes. La tarea del maestro era contribuir a la consecución de estos objetivos aplicando «una enseñanza metódica, rigurosa y eficaz, sin adornos y, también –observa Chiosso–, [...] sin imaginación» (p. 94). De ahí la atención de Credaro a los maestros, a su preparación, a la reforma de la escuela normal –de la cual fue uno de los promotores más activos también como ministro de Instrucción Pública entre 1910 y 1914–, así como a la tutela de su profesión en el plano legal y económico, como demuestra su implicación en primera persona en la fundación y en la promoción de las luchas de la *Unione magistrale nazionale* a principios del siglo XX.

El enfoque de la figura del maestro de primaria y de su preparación, tal y como era preconizada por el grupo de académicos del círculo de Credaro, no prestaba la debida atención a las primeras expresiones italianas de una pedagogía respetuosa con la espontaneidad infantil. Podemos entender, entonces, la mala prensa –mencionada en estas páginas– de Maria Montessori y de las Casas de los niños (Case dei bambini) por parte de la *Rivista Pedagogica*, que se ocupaba e informaba a los lectores de las iniciativas promovidas por la «escuela nueva» (o «educación progresista») también en el extranjero, sin compartir, no obstante, sus principios. La atención prevalente al método, típica del enfoque neokantiano, derivó en la concepción de la pedagogía «como técnica de enseñanza», en línea con el positivismo. «Era inevitable –como señala con acierto el autor– que surgieran distancias difíciles de salvar con respecto a las experiencias de vanguardia de principios de siglo» en el ámbito educativo (p. 98).

El proyecto político y educativo neoidealista seguía, sin embargo, una línea diferente: compartía el objetivo perseguido de consolidar la cohesión social, pero los valores de referencia y los métodos establecidos para lograrlo eran diferentes. Dicho proyecto no se basaba en el principio de la democracia, sino «en la autoridad de la tradición materializada en la nación» de Gioberti y Mazzini (p. 116). Partiendo de la convicción de que la cultura debía entenderse como una experiencia espiritual «unificadora aun cuando vivida de diferentes maneras» (p. 117), según la concepción neoidealista, el maestro estaba llamado a descubrir y valorizar, también a nivel didáctico, la tradición popular local para conseguir que los alumnos y, en términos generales, sus familias, se

sintieran parte de la misma identidad nacional, superior a cualquier particularismo regional. La imagen simbólica de esta unidad, muy recurrente en las páginas de los libros de la escuela primaria, era la de Italia como una madre acogedora, imagen sobre la cual también llaman la atención los historiadores interesados en el estudio de la religión de la patria (véase, entre otros, Banti, A. M., *Sublime madre nostra. La nazione italiana dal Risorgimento al fascismo*, Roma-Bari: Laterza, 2011).

El pueblo era visto como un niño, porque, como este último, actuaba movido por los sentimientos y la espontaneidad. Por supuesto, había que «pulir» al pueblo para que pudiera identificarse con la conciencia nacional y con un destino común. Sin embargo, el proyecto de los neoidealistas era diferente al de Credaro: este creía en la progresiva «emancipación» de las clases populares, mientras que los primeros se adherían a la idea de la existencia de dos pueblos, de los que ya se ha hablado en líneas anteriores y, en su opinión, le correspondía a la escuela primaria y, por ende, al maestro la tarea de fusionar lo local/nacional, la identidad regional/identidad nacional, y la cultura de las élites/cultura popular. Por este motivo, el maestro de primaria no tenía que ser un experto docente, sino un intelectual. Y lo era si cultivaba su propia humanidad. La enseñanza era la consecuencia no de la aplicación de reglas fijas predeterminadas, sino de una cultura en continua renovación. Es mérito de Giuseppe Lombardo Radice la transición de la escuela primaria italiana desde un enfoque del siglo XIX –centrado por completo en el método– a otro más atento a la centralidad de la infancia, destinado a abrirse camino con mayor decisión en Italia tras la Segunda Guerra Mundial, una vez superado el totalitarismo fascista.

La perspectiva neoidealista y su ideal de reforma de la escuela (que, desde los años de la guerra, Gentile, sobre todo, iba concretando y dando a conocer –incluso fuera del círculo restringido de los especialistas– a través de artículos publicados en la prensa periódica nacional) estaban destinados a ser compartidos inmediatamente después de la Primera Guerra Mundial, ya que existía la idea generalizada –si bien defendida desde diferentes posiciones– de que la nación debía ser refundada y de que el Estado desempeñaba un papel importante en este sentido. El libro arroja luz, de forma adecuada, sobre las convergencias y divergencias entre, por un lado, la idea de «educación nacional», que se convirtió –en los años trágicos de la guerra– en una idea central entre los

seguidores de Gentile, y, por otro, aquella que afirmaban otros intelectuales de la época ajenos a este enfoque, como los «osados» (los «arditi»), los futuristas o los nacionalistas. Es sabido, además, que algunos aspectos de la hipótesis de revisión educativa presentada por el grupo afín a Gentile tenían el consenso también de amplios sectores del mundo católico que, en los primeros veinte años del siglo XX, habían revisado ciertas rigideces –expresión del «intransigentismo» del siglo XIX– con respecto a las relaciones entre la Iglesia, la familia y el Estado acerca de la educación de las jóvenes generaciones, adoptando posturas marcadas por un mayor pragmatismo, como bien documenta el autor.

Al análisis de la reforma educativa de Gentile de 1923, de sus principios fundamentales, de sus fines y de sus relaciones con el fascismo está reservado el penúltimo capítulo del libro que, al abordar este complejo tema, presta especial atención a ilustrar las estrategias editoriales llevadas a cabo por el cenáculo de Gentile con la convicción de que «la batalla de las ideas pasaba por los libros y las revistas y que, por lo tanto, la penetración en las redacciones constituía un ramal estratégico» para convencer a los docentes, vencer las resistencias del mundo de la escuela y aunar a los jóvenes insatisfechos con las políticas de reforma de principios del siglo XX (p. 224). En esta tarea sobresalieron, sobre todo, Codignola y Lombardo Radice; es decir, dos figuras centrales para el éxito de la acción de renovación neoidealista de la escuela y, en términos más generales, de la pedagogía italiana, a los que Chiosso dedica hermosas páginas que arrojan luz sobre las batallas libradas en común, sobre las peculiaridades de sus intereses educativos, así como sobre la diferente actitud por ellos adoptada en ámbito político acerca de su relación con el fascismo.

Poco incisivas fueron, en aquel contexto de afirmación de la dictadura en Italia, las críticas formuladas por la cultura pedagógica laica de inspiración democrática, que tuvieron cabida y visibilidad en la ya mencionada *Rivista Pedagogica* activa hasta 1939 –si bien con muchas dificultades–, porque Credaro consideraba que era su deber desde el punto de vista ético dar voz al disenso. Sin embargo, el autor destaca como, frente a tal determinación y al convencimiento –presente en algunas aportaciones de Francesco De Sarlo y Vincenzo Cento– del peligro de la hegemonía neoidealista sobre la escuela y de la identificación de esa filosofía con una parte política –concretamente el fascismo– con

importantes repercusiones en la negación de la libertad, el prestigioso periódico mostraba un enfoque débil en las críticas a la reforma de Gentile, ya que fue incapaz de expresar alternativas válidas.

El sistema educativo escolar perfilado en esas décadas estaría destinado a marcar durante algunas décadas más, tras el final de la Segunda Guerra Mundial, la formación de los italianos. A Giorgio Chiosso hay que reconocerle el mérito de haber reconstruido con maestría la progresiva estructuración de dicho sistema y el animado debate en el que este fue tomando forma, dando voz a intelectuales, políticos y gente del mundo de la escuela, quienes con pasión y perseverancia convirtieron la cuestión escolar en un tema central de su trabajo, con la convicción de que la formación de los italianos y, por lo tanto, la construcción de un país cohesionado, era un problema de interés nacional ineludible.

Carla Ghizzoni
Departamento de Pedagogía
Universidad Católica del Sagrado Corazón de Milán (Italia)
carla.ghizzoni@unicatt.it

Historia y Memoria de la Educación 13 (2021): 817-819
Sociedad Española de Historia de la Educación
ISSN: 2444-0043

LISTADO DE EVALUADORES/AS 2020

Abreu Mendes, Irán (Universidade Federal do Pará, Brasil)
Agulló Díaz, María del Carmen (Universidad de Valencia)
Alfieri, Paolo (Università Cattolica del Sacro Cuore Milán, Italia)
Alvarez Gonzalez, Yasmina (Universidad de La Laguna)
Araújo de Oliveira, María Cristina (Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil)
Arredondo, María Adelina (Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México)
Barruso, Francesca (Universidad de Roma Tre, Italia)
Beas Miranda, Miguel (Universidad de Granada)
Becerra, Marina (Universidad de Buenos Aires, Argentina)
Bolaño Amigo, María Eugenia (Universidade de Santiago de Compostela)
Caldo, Paula (Universidad Nacional de Rosario)
Canales Serrano, Antonio Fco. (Universidad Complutense de Madrid)
Carrillo Márquez, Dolores (Universidad Pontificia Comillas)
Carvalho e Silva, Jaime (Universidade de Coimbra, Portugal)
Castillejo Cambra, Emilio (UNED)
Cid Castro, Eva (Universidad de Zaragoza)
Collelldemont Pujadas, Eulàlia (Universitat de Vic)
Comás Rubí, Francisca (Universitat de les Illes Balears)
Coninck-Smith, Ning (Aarhus University, Dinamarca)
Costa Rico, Antón (Universidade de Santiago de Compostela)
Cruz Orozco, José Ignacio (Universidad de Valencia)
Da Costa, Antonio (Universidade Católica de São Paulo, Brasil)
Delgado Cendagortagalarza, Ander (Universidad del País Vasco)
Delgado Granados, Patricia (Universidad de Sevilla)
Díez de Velasco Abellán, Francisco (Universidad de La Laguna)
Doval, Delfina (Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina)
Dussel, Inés (Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México)
Español Gonzalez, Luis (Universidad de La Rioja)
Espín Buendía, José Ginés (Universidad de Murcia)

Faus Prieto, Alfredo (Universidad de Valencia)
Flecha García, Consuelo (Universidad de Sevilla)
Gallego-Preciados Algora, Ana Isabel (Universidad de Castilla – La Mancha)
Garmendia Larrañaga, Joxe (Universidad del País Vasco)
Garrido de Oliveira, Carla (Universidad de Oporto, Portugal)
Gelabert Gual, Llorenç (Universitat de les Illes Balears)
Gómez Carrasco, Cosme Jesús (Universidad de Murcia)
Gonçalves Vidal, Diana Universidad de San Pablo (Brasil)
González Madrid, Damián (Universidad Castilla-La Mancha)
González Redondo, Francisco (Universidad Complutense de Madrid)
Grana Gil, Isabel (Universidad de Málaga)
Gutierrez, Laurent (Université de Picardie Jules Verne Paris, Francia)
Harford, Judith (University College Dublin, Irlanda)
Helfenberger, Marianne (Swiss University of Distance Learning, Suiza)
Kaufmann, Carolina (Universidad Nacional de Rosario, Argentina)
Kudlacova, Blanka (University of Trnava, Eslovaquia)
López Martínez, José Damián (Universidad de Valencia)
López-Ocón, Leoncio (Centro de Ciencias Humanas y Sociales del CSIC, Madrid)
Malheiro Gutiérrez, Xosé (Universidade de Santiago de Compostela)
Matos, José (Universidad de La Habana, Cuba)
Maurandi López, Antonio (Universidad de Murcia)
Mauri Medrano, Marta (Universidad de Zaragoza)
Maz Machado, Alexander (Universidad de Córdoba)
Meda, Juri (Università degli Studi di Macerata, Italia)
Monarca, Héctor (Universidad Autónoma de Madrid)
Moreno Martínez, Pedro Luis (Universidad de Murcia)
Negrín Fajardo, Olegario (UNED)
O'Doherty, Teresa (Institute of Education, Irlanda)
Olivares, Pilar (Universidad de Murcia)
Ortega Cervigón, José Ignacio (Universidad Complutense de Madrid)
Ossenbach Sauter, Gabriela (UNED)
Payá Rico, Andrés (Universidad de Valencia)
Porto Ucha, Ángel Serafín (Universidade de Santiago de Compostela)
Real Apolo, Carmelo (Universidad de Extremadura)
Ríos Zúniga, Rosalina (Universidad Nacional Autónoma de México, México)
Robles Sanjuan, Victoría (Universidad de Granada)
Rodríguez Pérez, Raimundo (Universidad de Murcia)

Saint, Andrew (University College London, Inglaterra)
Salguero Montaño, Oscar (Universidad Complutense de Madrid)
Sánchez Botero, Clara Helena (Universidad Nacional de Bogotá, Colombia)
Sánchez Mártinez, Encarna (IES F. García Lorca, Albacete)
Sánchez-Pedreño Guillén, Salvador (Universidad de Murcia)
Sevilla Merino, Diego (Universidad de Granada)
Simon, Frank (Universiteit Gent, Bélgica)
Skiera, Ehrenhard (Universität Flensburg, Alemania)
Somogyvári, Lajos (University of Pannonia, Hungría)
Somoza Rodríguez, Miguel (UNED)
Soutelo Vazquez, Raúl (Universidad de Vigo)
Texier, Simón (Université de Picardie Jules-Verne, Francia)
Valls Montes, Rafael (Universitat Politècnica de València)
Vázquez Astorga, Mónica (Universidad de Zaragoza)
Vea Muniesa, Fernando (Universidad de Zaragoza)
Viñao Frago, Antonio (Universidad de Murcia)