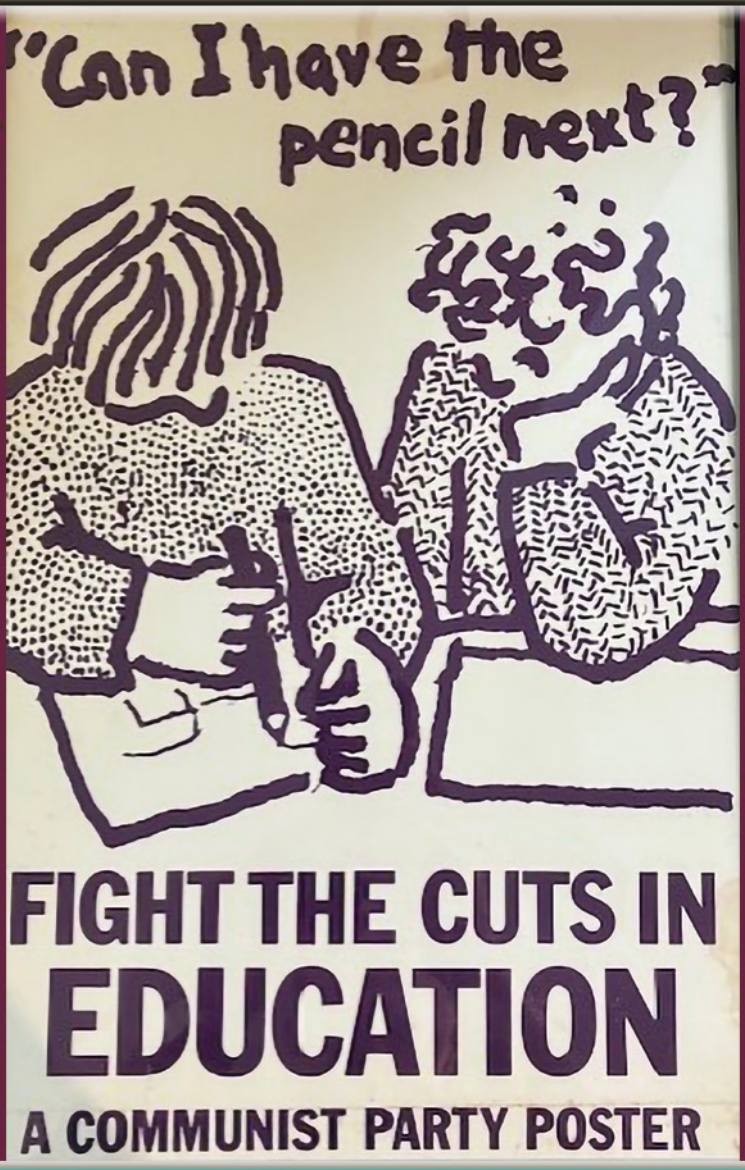
HISTORIA y MEMORIA de la educación

HMe



UNED

SEDHE

Nº 23 - 2026
(enero-junio)
revistas.uned.es/index.php/HMe

Can the arts change ways of thinking about History of Education?



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

Directora

Carmen Sanchidrián Blanco, *Universidad de Málaga, España*

Secretario

Mariano González Delgado, *Universidad de La Laguna, España*

Consejo de Redacción / Editorial Board

María del Carmen Agulló Díaz, *Universitat de València, España*

Carmen Diego Pérez, *Universidad de Oviedo, España*

Sara González Gómez, *Universitat de les Illes Balears, España*

Pedro Luis Moreno Martínez, *Universidad de Murcia, España*

Eugenio Otero Urtaza, *Universidad de Santiago de Compostela, España*

Juan Luis Rubio Mayoral, *Universidad de Sevilla, España*

Consejo Asesor / Advisory Board

Felicitas Acosta, *Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina*
Adelina Arredondo, *Universidad Pedagógica Nacional, México*
Antonio Canales Serrano, *Universidad Complutense, España*
Patricia Delgado Granados, *Universidad de Sevilla, España*
Ana Diamant, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*
Adrián Ascolani, *Universidad Nacional de Rosario, Argentina*
Sjaak Braster, *Erasmus University Rotterdam, Países Bajos*
Rosa Bruno Jofré, *Queen's University, Canadá*
Marcelo Caruso, *Humboldt-Universität zu Berlin, Alemania*
Giorgio Chiosso, *Università degli Studi di Torino, Italia*
Antón Costa Rico, *Universidad de Santiago de Compostela, España*
Peter Cunningham, *University of Cambridge, Reino Unido*

Marc Depaepe, *Université Catholique de Lovaine, Bélgica*
Inés Dussel, *Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina*
Mariano González Delgado, *Universidad de La Laguna, España*
Décio Gatti Júnior, *Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*
María Nieves Gómez García, *Universidad de Sevilla, España*
Ivor Goodson, *University of Brighton, Reino Unido*
Luís Grosso Correia, *Universidade do Porto, Portugal*
Ian Grosvenor, *University of Birmingham, Reino Unido*
Jean-Louis Guereña, *Universito François Rabelais, Tours, Francia*
Martha Cecilia Herrera, *Universidad Pedagógica Nacional, Colombia*
Joakim Landahl, *Stockholm University, Suecia*
Anna Larsson, *Umeå University, Suecia*
Leoncio López-Ocón, *Consejo Superior de Investigaciones Científicas, España*
Lucía Martínez Moctezuma, *Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México*
Alejandro Mayordomo Pérez, *Universitat de València, España*
Gary McCulloch, *Institute of Education, London, Reino Unido*
Juri Meda, *Università di Macerata, Italia*
António Nóvoa, *Universidade de Lisboa, Portugal*
Gabriela Ossenbach Sauter, *Universidad Nacional de Educación a Distancia, España*
Eugenio Otero Urtaza, *Universidad de Santiago de Compostela, España*
Heloísa Pimenta Rocha, *Universidade Estadual de Campinas, Brasil*
Pablo Pineau, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*
Joaquim Pintassilgo, *Universidade de Lisboa, Portugal*
Simonetta Polenghi, *Università Cattolica del Sacro Cure, Milán, Italia*
Tom Popkewitz, *Universidad de Wisconsin-Madison, Estados Unidos*
Mar del Pozo Andrés, *Universidad de Alcalá de Henares, España*
Lisa Rosén Rasmussen, *Aarhus University, Dinamarca*
William Reese, *University of Wisconsin-Madison, Estados Unidos*
Carolina Rodríguez López, *Universidad Complutense, España*
Rebecca Rogers, *Université Paris Cité, Francia*
Kate Rousmaniere, *Miami University, Estados Unidos*
Javier Sáenz Obregón, *Universidad Nacional de Colombia, Colombia*
Carmen Sanchidrián Blanco, *Universidad de Málaga, España*
Roberto Sani, *Università di Macerata, Italia*
Joan Soler Mata, *Universidad de Vic, España*

Alejandro Tiana Ferrer, *Universidad Nacional de Educación a Distancia, España*
Pablo Andrés Toro Blanco, *Universidad Alberto Hurtado, Chile*
Daniel Tröhler, *Universität Wien, Austria*
Angelo Van Gorp, *University of Koblenz-Landau, Alemania*
Diana Gonçalves Vidal, *Univerisidade do São Paulo, Brasil*
Beatrix Vinzce, *Eötvös Loránd University, Budapest, Hungría*
Antonio Viñao Frago, *Universidad de Murcia, España*
Johannes Westberg, *University of Groningen, Países Bajos*

Imagen de portada:

'Communist Party of Great Britain Archive'

Historia y Memoria de la Educación 23 (enero-junio 2026)
Sociedad Española de Historia de la Educación
ISSN: 2444-0043

ÍNDICE

SECCIÓN MONOGRÁFICA: *Can the arts change ways of thinking about History of Education?*, coordinado por Eulàlia Collelldemont e Ian Grosvenor

Eulàlia Collelldemont (Universitat de Vic) e Ian Grosvenor (University of Birmingham), *Presentación* 11

Angelo Van Gorp (RPTU/University of Kaiserslautern-Landau), *The Art of the Possible: Educational History as a Radical Practice* 27

Núria Padrós-Tuneu (Universitat de Barcelona Universitat de Vic-Central de Catalunya) y Josep Casanovas-Prat (Universitat de Barcelona Universitat de Vic-Central de Catalunya), *La expresión artística infantil en tiempos de guerra: un reto para la investigación histórico-educativa* 63

Antonio Fco. Canales (Universidad Complutense de Madrid), *Memorias sentimentales de la escuela en la literatura: Zweig, Pla, Camus y Giménez* 101

Mariona Genís Vinyals (Universidad Rovira i Virgili), Roger Miralles Jori (Universidad Rovira i Virgili), Julia Valero Macip (Universidad Rovira i Virgili) y Jordi Planelles-Salvans (Arquitectura Genís Planelles slp.), *Imaginarios estéticos infantiles en la arquitectura de los espacios de juego. La Wendy House como caso de estudio* 153

Geert Thyssen (Western Norway University of Applied Sciences) y Elin Eriksen Ødegaard (Western Norway University of Applied Science), *Urban-Coastal Art and Embodied Re-Membering of Education: Reading "StreetWise" and "One Ocean-Ocean Portrait" through One Another as Case of Callaborative, Artivist Storying* 195

INVESTIGACIONES HISTÓRICAS

Carlos Veci Lavín (Universidad de Navarra), *El ministro, la nación y la escuela: El diseño de la educación primaria tras la Guerra Civil española (1939-1951)* 239

Cristina Gumirato (Catholic University of the Sacred Heart, Milan), *"Books as Messengers of Peace". Jella Lepman`s Travelling Book Exhibitions in Post-War Germany* 277

Blanca Barco (Universidad de Chile) y Alejandra Falabella (Universidad Alberto Hurtado), *Lucía Hiriart y su intervención en la educación infantil durante la dictadura civil militar en Chile (1973-1990)* 311

Ana Laura Abramowski (FLACSO), *"Combinar inteligencia con corazón". La disposición afectiva y la enseñanza en el magisterio normalista argentino (1870-1930)* 345

Cynthia Rodríguez Blanco (Universidad de Valladolid), *Aprendiendo a leer, escribir y contar: La enseñanza gratuita de primeras letras en Palencia (Siglos XVIII-XIX)* 373

Paulí Dávila Balsera (Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsiatea), Luis María Naya Garmendia (Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsiatea) y Joana Miguelena Torrado (Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsiatea), *La Declaración de Ginebra sobre los Derechos del Niño (1924) a través de dibujos infantiles* 403

RESEÑAS

Emilio Castillejo Cambra. *La enseñanza de la historia como articulación de las masas. España, 1799-2023*. Madrid: Los Libros de la Catarata, 2025, 269 páginas. ISBN: 978-84-1067-324-3. Por Antonio Viñao Frago (Universidad de Murcia) 447

Carmen Sanchidrián y Juan Luis Rubio, (coords.) *Cambios y continuidades en la educación en Andalucía (1990-2020). Logros y desafíos*. Madrid: Dykinson, 2024, 205 páginas. ISBN: 978-84-1170-650-6. Por Eduardo S. Vila Merino (Universidad de Málaga) 457

Isabel Alonso Dávila y José María Alfaya (Coordinadores), Arturo González Arcas y Socorro Robles Vizcaíno (Grupo Editorial). *Plaza de los lobos, 1968-1977. Memorias de estudiantes antifranquistas de la Universidad de Granada*. Granada: Editorial Universidad de Granada, 2024, 330 páginas. ISBN: 978-84-338-7299-9. Por Francisco A. González Redondo (Universidad Complutense de Madrid) 463

Carlos Veci Lavín y Manuel Martínez Neira, *La restauración de los Colegios Mayores en el siglo XX*, Madrid: Dykinson, 2024, 444 páginas. ISBN: 978-84-1070-683-5. Por Carmen Núñez Nadal (Universidad Complutense de Madrid) 469

LISTADO DE EVALUADORES/AS EXTERNOS/AS (2025)..... 477

SECCIÓN MONOGRÁFICA

Historia y Memoria de la Educación 23 (enero-junio 2026) : 11-25
Sociedad Española de Historia de la Educación
ISSN: 2444-0043

PRESENTACIÓN: CAN THE ARTS CHANGE WAYS OF THINKING ABOUT HISTORY OF EDUCATION?

Eulàlia Collelldemont[α] e Ian Grosvenor[β]

It is a truism in the contemporary world that knowledge is fragmented. In part this is a result of how institutions organize knowledge and the emergence of separate disciplines in universities. There is an ongoing push for greater interdisciplinarity but, as Ruth Levitas writes, it is "an attempt to overcome some of these problems and return to more integrated thinking, while discursively reinforcing the primacy of disciplines".[1] Some fifty years ago the art critic and novelist John Berger wrote in *Ways of Seeing* that "The way we see things is affected by what we know or what we believe. The relation between what we see and what we know is never settled".[2] Berger was writing about visual material evidence from the past, but his comments can equally be applied in a more general sense to academic disciplines and the ways, for example, of how researchers that engage with the arts and humanities see the world, make sense of it, and write about it through the lens of their own discipline. Or to put it another way, what is spoken and what is written is determined by what is known and believed. This equally applies to the foundation subjects that address education as an area of study, namely history, philosophy, and sociology. It also follows, as Marc Depaepe has commented about historians of education, that the formal and informal rules, values, and norms associated with our writing of history of education, operates to privilege narratives of national pasts and marginalise or

[α] Dpto de Pedagogía, Facultad de Educación, Traducción, Deportes y Psicología. Universidad de Vic - Universidad Central de Cataluña. c. Sagrada Familia. s/n. 08500. Vic, España. eulalia@uvic.cat https://orcid.org/0000-0003-1953-3504.

[β] Dept. of Education and Social Justice. School of Education. University of Birmingham. Edgbaston, Birmingham. B15 2TT, United Kingdom. i.d.grosvenor@bham.ac.uk https://orcid.org/ 0000-0001-8557-1272.

[1] Ruth Levitas, *Utopia as Method* (Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2013), XVI.

[2] John Berger, *Ways of Seeing* (London: BBC Penguin Book, 1972), 7.

Cómo citar este artículo: Collelldemont, Eulàlia e Ian Grosvenor. «Can the arts change ways of thinking about history of education?» *Historia y Memoria de la Educación* 23 (2026): 11-25.

neglect other possible narratives.[3] Of course, as Berger noted, knowing "is never settled."

Indeed, knowing needs continuous research and we believe that Seminars (or Workshops) are the best way of creating new ways of thinking, like History Workshops have done from the last century onwards. Taking that challenge into account, we organised a seminar in Vic, Catalonia in January 2025 as an introduction to the challenge posed by the question that we had chosen to raise: "Can the arts change ways of thinking about history of education?" We also believed that exploring other narratives works best when it is done in collaboration with others and ideas can freely flow. The Seminar brought together academics from different backgrounds, presentations and conversations ranged across disciplines and drew on knowledge of music and literature, explored paedagogic and psychological essays and considered the learning processes of both children and young adults. Metaphorically, as a collective we weaved a framework where papers submitted could be placed together, a frame that would offer new ways of thinking about history of education and the arts and, much like Eric Proctor's sleeping kindergarden children, surfacing and awakening us to new possibilities.

Figure 1. *Kindergarden* by Eric Proctor A.R.A, 1917. ©



[3] Ian Grosvenor, "What do they know of England who only England know: a case for an alternative narrative of the ordinary in twenty-first-century Britain", *History of Education* 47, no. 2 (2018):148-168.

Fernand Deligny (1913-96) the French experimental educator, essayist known for his work with children with severe autism noted,

> A child's drawing is not a work of art: it is a call to new circumstances. The creator of new circumstances, there is the educator struggling against all inertia. Cheer up. I advise you to maintain a personal mode of expression. Even if only to absorb this small foam of delirium that forms a bubble around every intense action.[4]

Angelo Van Gorp, in his text "The art of the possible: educational history as a radical practice"[5] points to Deligny's advice of maintaining "a personal mode of expression" when he invited us to accept a practice of writing on history of education that allows the self to have a voice, as has been done in social work and artistic reflections. As Van Gorp claims, this is a different way to ask about the past, which connects the old and the new in a radical way. Moreover, he writes,

> It is also radical because it "refuses to exclude the I", which is why I explicitly mention the "I" in subtitles of this essay. In this respect, I draw on the versatile genre of "evocative autoethnography", which gained momentum in social-work research in the mid-1990s through the efforts of not only academics but also artists and performers. In that sense, it is not new. Autoethnography is characterized by experimentation with "genre-bending" and "messy-text forms of representation" —an example of which is the essayistic form of this article— in response to the "conventions of third-person, silent authorship".

Looking, painting, digging, criticising and, at the end, being touched by cultural learning provoked by the "established thinkers", is one possible way of opening new opportunities of learning for today's academic historian. Acknowledging this, we bring together a set of articles which will explore new ways of thinking about history of education through the lens of the arts in order to understand the impact of "the cultural turn" in education. Different examples of how cultural learning through

---

[4] Fernand Deligny, "Los vagabundos eficaces", in *Cartas a un trabajor social* (México: Cactus, 2021), 20.

[5] Included in the Issue Can the arts change ways of thinking about history of education? *Historia y Memoria de la Educación,* no. 23 (2026).

art has been conducted in the past, were analysed in a special issue of the journal *History and Memory of Education*, no. 5 (2017): "Elementos artísticos en la historia de la educación: las prácticas artísticas en los espacios educativos".[6] Analysing the articles in this special issue, as well as associated articles published in journals like *Paedagogica Historica* or the *History of Education & Children's Literature* journal, we can observe an underlying trend and pattern characterized by the creation of complementary questions and answers in history of education research.

With the aim of surfacing these complementary questions and answers, what we propose is to develop another line of inquiry which is based on how cultural learning through the arts has shaped different ways of thinking about the history of education. To this end, we want to dig deeper into the questions associated with the epistemological and methodological issues that have arisen from history of education's use of art-based sources or art-based research.

Following this idea, we proposed the special issue with the following two aims:

- To consider how different reflections associated with the arts can help us understand new ways of conceiving history of education research.
- To explore different ways of approaching sources of evidence, notably "artist" produced evidence, to build new narratives of history of education.

Based on this proposal and the collaborative involvement of academics from different parts of Europe we will join a tradition initiated in the late 1960s, when William van der Eyken and Barry Turner wrote *Adventures in Education*. Their book was "an exercise in the archaeology of education" an attempt to explore in depth various experiments started by educational pioneers, and to examine how far, and why, they succeeded or failed. One of the "adventures" they document relates to the work of two English educators committed to promoting the idea of the child

[6] *History and Memory of Education*, no. 5 (2017): "Elementos artísticos en la historia de la educación: las prácticas artísticas en los espacios educativos. Access: https://revistas.uned.es/index.php/HMe/issue/view/978/196 .

as artist.[7] This idea also intrigued the art educator and anarchist Herbert Read who explored the connection between the child as artist and the purpose of education. For Read the purpose of education was about:

> […] teaching children […] how to make sounds, images, movements, tools and utensils […] All faculties, of thought, logic, memory, sensibility and intellect, are involved in such processes, and no aspect of education is excluded in such processes. And they are all processes which involve art, for art is nothing but the good making of sounds, images, etc. The aim of education is therefore the creation of artists —of people efficient in the various modes of expression.[8]

Jump forward nearly seventy years and we find similar ideas being presented in educational discourse under the heading of "Cultural Learning":

> Culture is the way we come to know the world, individually and collectively [...] Cultural learning involves diverse practice and encompasses the arts, heritage and knowledge valued by individuals, cultures, and communities [...] Through cultural learning young people [...] are empowered by the act of self-expression.[9]

Read's "making of sounds, images, etc.," involved both acts of self-expression and of artistic cultural production. For Read the site of production was the state school system. For those who later promoted "cultural learning" the site of artistic production was not confined to state school systems but extended to dispersed sites of informal education —libraries, museums, community centres, heritage sites and places of religious worship.

Such has been the transformative power of the emergence of "cultural learning" that it informed the European Union's Horizon 2020 Research and Innovation Programme with its concern about learning through and about culture as a means to promote affective forms of

---

[7] The artists were Marion Richardson and Robin Tanner, see Willem Van der Eyken and Barry Turner, *Adventures in Education* (London: Allan Lane, 1969), 97-124.

[8] Herbert Read, *Education through Art* (London: Faber and Faber, 1943), 11.

[9] See https://www.culturallearningalliance.org.uk 2001.

belonging and "the personal development of citizens, enabling them to find their place in society". The Programme challenged scholars to contribute to "the building of inclusive, innovative and reflective societies". Its vision being to produce a Europe comprised of reflective societies, able to critically explore its "historical, cultural and normative roots" and whose citizens would produce a Europe united by its diversity.[10] This brings us to the role of ethics in historical research, but especially ethical issues focused on childhood. As Núria Padrós and Josep Casanovas write in their article "La expresión artística infantil en tiempos de guerra: un reto para la investigación histórico-educativa"[11] the ethics of research can still be a challenge in European research:

> Así pues, más allá de la obtención de los permisos para realizar la investigación y cumplimentar los protocolos, es necesario una reflexión profunda sobre el impacto que ésta puede tener. Una reflexión que debe ir más allá de considerar los aspectos éticos en la planificación previa o en los inicios del proyecto, para integrarse en la toma de decisiones durante todo el proceso, desde la ideación hasta la difusión y las repercusiones sociales del trabajo, pausando, si es necesario, el avance del proyecto cuando aparecen dilemas éticos. En este sentido es interesante el enfoque *ethics in practice* que considera que durante toda la investigación pueden surgir retos o dilemas éticos y que, cuando la persona investigadora se encuentra en estos momentos de confusión, es necesaria la reflexión, así como el hecho de explicitar y articular qué aspectos se han priorizado o cómo y con qué propósito se han tomado las decisiones. Siguiendo estas recomendaciones éticas, en consecuencia, se exponen las dudas, criterios y decisiones adoptadas durante todo el proceso de investigación.

As they argue, we have some protocols, we have some rules, we have some examples, but these don't easily address the questions raised when we are struggling with the children's productions and the children's experiences that are derived from a significant personal involvement with

---

[10] European Commission: Horizon 2020. *Europe in a changing world – inclusive, innovative and reflective societies.* 2013. Access: http://ec.europa.eu/research/participants/data/ref/h2020/.

[11] Included in the Issue Can the arts change ways of thinking about history of education? *Historia y Memoria de la Educación,* no. 23 (2026).

reality. Emotions are still seen as a "danger area" in history of education, and the ethics of focusing on the emotions is, if possible, more alien to us as historians. Yet, Laura Ford's sculpture evokes and moves our feelings: there is something which transcends the individual, and this is the capacity of crying.

Figure 2. Laura Ford 'Weeping Girl' 2008. ©[12] Photograph by Ian Grosvenor



When looking at the analysis of the data undertaken by Antonio Francisco Canales in "Memorias Sentimentales de la Escuela en la literatura: Zweig, Pla, Camus y Giménez"[13] an exercise in understanding the emotions is a key to being precise with the data as we can notice within the next text:

> Pero más allá de los topos pedagógicos, basta con continuar la lectura para darse cuenta de que la insatisfacción de Zweig con su escuela no responde a las razones habituales de la crítica

[12] See https://www.jupiterartland.org/art/laura-ford-weeping-girls/.

[13] Included in the Issue Can the arts change ways of thinking about history of education? *Historia y Memoria de la Educación,* no. 23 (2026).

> progresista. El mundo real, la vida y los intereses personales tienen poco que ver para el joven Zweig con lo que comúnmente entendemos por tal cosa en la actualidad, sino nada más y nada menos que con el Arte con mayúsculas. Zweig critica al Gymansium no por culturalista, sino porque no le basta, porque no es lo suficientemente culto para su espíritu excelso anhelante de cultura. Zweig se describe a sí mismo y a sus compañeros como poseídos por un fanatismo artístico que los llevaba a situarse en la vanguardia de la poesía del momento y a su propia persona como presa de un nerviosismo febril en la búsqueda del Arte. En estas circunstancias, no resulta extraño que llegara un momento en que "la escuela sólo conseguía molestarnos y asquearnos" (p. 61). El Gymnasium vienés se mostraba para Zweig incapaz de responder a las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes: "nuestro afán de aprender que estaba estancado, nuestra curiosidad intelectual, artística y de ocio, que en la escuela no encontraba alimento alguno, nos lanzó a una búsqueda apasionada de todo aquello que se producía muros afuera" (p. 61).

Memories are linked to emotions, social class and education, but the roles we are allowed to play in the world as a leader, as a critical friend, as a nonconformist or as a victim is also shaped by memories.

That said, it is important to acknowledge that for some commentators there is a danger in using the term "cultural learning" to describe the acquisition and development of skills, knowledge, understanding, values, and wisdom by cultural means, or in a cultural context, or to a cultural end as it reinforces the "separateness" of culture from mainstream education and learning. Educationists and scholars of Cultural Studies and of Museums Studies have written widely about cultures of learning and learning about/through culture[14] while the term "cultural learning" has also been used by anthropologists in their studies of acculturation, and by scholars who study animal behaviours.[15] It is important also to note what Michel Foucault said in *The Order of Things* with

[14] Christine Hall and Pat Thomson, "Creative partnerships? Cultural Policy and Inclusive Arts Practice in One Primary School ", *British Educational Research Journal*, 33, no.3 (2007): 315-329.

[15] Michael Cole, John Gay, Joseph A. Glick and Donald Sharp, *The Cultural Context of Learning and Thinking: An Exploration in Experimental Anthropology* (New York: Basic Books, 1971).

reference to Borges's imagined Chinese encyclopaedia, that the culturally constructed terms we use shape our mental and material ordering and experience of the world.[16] Indeed, cultural meanings, as Stuart Hall wrote, are not only "in the head" they "organise and regulate social practices, influence our conduct, and consequently have real, practical effects".[17] In short, there is a danger that cultural learning and all its associated dimensions have created a conceptual silo which has created barriers between academic disciplines and has limited the exchange of knowledge and understanding as documented in the National Campaign for the Arts in 2008.[18] Nevertheless "cultural learning" continues to have traction and arts and heritage-based projects continue to flourish. An engagement which can be traced back to the 20th century, namely during the inter-war period in Europe and during the Second Republic in Spain and still persists into the present.

However, to avoid falling into the trap of nostalgia and seeing children's spaces and places as the pedagogical centres of cultural learning is to look beyond the material world and instead understand the various influences that shape children's cultural imaginations. Central to these imaginations are the artefacts which are part of their lives as Mariona Genís has explored in the article "Imaginarios estéticos infantiles en la arquitectura de los espacios de juego. La Wendy house como caso de estudio".[19] An analysis which requires a multifactorial approach: the architecture, social position, knowledge of how children learn and as a consequence our access to the learning atmosphere:

> La *Wendy House*, como tipo de espacio, tiene, en este periodo inicial del siglo XX, los tres indicadores definidos al principio del artículo como elementos o características arquitectónicas que influyen en la creación de un imaginario estético en la infancia: un vínculo de la arquitectura con el lugar y el entorno, una escala

[16] Michael Foucault, *The Order of Things* (New York: Random House, 1971).

[17] Stuart Hall, *Representation. Cultural Representations and Signifying Practices* (Milton Keynes: The Open University, 1997), 4.

[18] National Campaign for the Arts, *Response to Culture and Learning: Towards a New Agenda*. London. February 2008. Accessed March 2025. https://www.cpexposed.com/sites/default/files/documents/CP_DEMOS_CultureLearningPaper_Feb08.pdf .

[19] Included in the Issue Can the arts change ways of thinking about history of education? *Historia y Memoria de la Educación,* no. 23 (2026).

> propia de la infancia y una riqueza formal y material con la capacidad de crear una escenografía simbólica. Su auge, además, coincide con el contexto histórico descrito en el apartado anterior, en el que la arquitectura pone a la infancia en el centro de algunas de sus renovaciones estilísticas.

The Wendy House nevertheless remains both a symbolic site of belonging and exclusion.

Belonging is also central to Geert Thyssen and Elin Eriksen Ødegaard article "Urban-Coastal Art and Embodied Re-Membering of Education: Reading "StreetWise" and "One Ocean-Ocean Portrait" through One Another as Cases of Collaborative, Artivist Storying"[20] because with their works

> […] doing history" of education arguably always is "a political act" that, whether consciously or not, "combines the art of activism with the power of storytelling". Our aim here is to explore art and education and related senses of belonging, not to reify a past assumed to "have" simply "been" but also recover past(s) that "might yet have been", if one opens oneself up to "immersion […] in the currents of the lifeworld", to becoming "attuned" or "responsive"/"respons-able" to phenomena whose conditions of possibility have (so far) been meeting constrains. This implies "embodied commitment" to "un/doing archives" complicit in their "erasure". Such commitment invites "new possible histories … through which [all, "non/human"] time-beings might find a way to endure". Ecological work indeed.

Learning in StreetWise is also another space of discovery. Nevertheless, is it a place where learning, politics, and aesthetics show a different route in the history of education? They explain

> Street artists historically marginalised in discourse of artistry, like often young children (among exceptions being Italy's Reggio Emilia early childhood education discourse), share a profound kinship through experiences of exclusion (for instance from the eulogies reserved to those invited to galleries, theatres and

[20] Included in the Issue Can the arts change ways of thinking about history of education? *Historia y Memoria de la Educación,* no. 23 (2026).

> concert halls) and resilience of their creative expressions. Historically, both groups have been overlooked in conventional narratives of art, street artists often having been dismissed as mere beggars/wanderers, and young artists as naïve imitators of adult creativity. Tim Ingold's concept of history as entangled journeying, whereby the world as a story is continually reimagined and reworked resonates deeply with the artistic trajectories of being an artist queering publicness, being an artist working with children, and being an artist as a child. This aligns with Karen Barad's notion of historicity and embodied re-membering, emphasising that current creative performances of street artists and young children as ocean painters, constitute (re)iterations of broader conversations/disputes about belonging, autonomy and respect. Both groups challenge societal norms and assert their rights to artistic expression. They are bound by sharing intimate relationships with outdoor places, urban, rural or coastal, defiance of established artistic hierarchies, and assertion of their voices in the broader ecology of human and children's rights. Recognising this, we not only validate their creative potentials but also advocate for the rights of all artists to be recognised and celebrated.

Berger followed *Ways of Seeing* (1972) with *About Looking* (1980) and *Another Way of Telling* (1982).[21] The focus for the two books remained the same —making sense in the present of material evidence of the past, even though "what we know is never settled". It should come as no surprise therefore that in the present moment the decolonization movement within the academy and beyond offers a clear challenge to Western epistemic knowledge in favour of "other ways of being, thinking, knowing, sensing, feeling, doing and living".[22] The present collection of themed essays has in part been commissioned to respond to this challenge. Contributors have been asked to embrace the cultural in education and explore regimes of knowledge associated with histories of education in the past and the ongoing present, to engage with the material evidence and

---

[21] John Berger, *Ways of Seeing* (London: BBC Penguin Book, 1972).
John Berger, *About Looking* (London: Writers and Readers Publishing, 1980).
John Berger, *Another Way of Telling* (London: Writers and Readers Publishing, 1982).

[22] Carol Azumah Dennis, "Decolonising Education: A Pedagogic Intervention", in *Decolonising the University,* ed. G. K. Bhambra *et al.* (London: Pluto Press, 2018), 199.

pedagogical practices of past "sounds, images, movements, tools and utensils" and acts of self-expression and of artistic production, and to interrogate, critique and decentre hegemonic ways of thinking embedded within the historiographies of history of education. It is a collective effort to produce an attitude that will bring together what belongs together and offer new ways of thinking, knowing, sensing, feeling, and doing history of education. It is about rescuing educational pasts from dominant narratives in the present.

Finally, it should be acknowledged that each of the essays were conceived, produced and delivered at a time where the number of democracies around the world has fallen as authoritarianism has grown, Neo-liberalism and global capitalism have combined to produce conditions in which discord and social polarisation have flourished and in political discourse and practice there has been a growing ascendancy of the radical right, with its nationalist, racist and xenophobic discourse that identifies both internal and external enemies.[23] Nevertheless, as the philosopher Jason Stanley writes, "democracy encourages an open-ended search for truth, and seeks to include new perspectives, narratives and data".[24] Indeed, practicing democracy, as John Dewey said in his address *Creative Democracy - The Task Before Us, can* "be accomplished only by inventive effort and creative activity".[25]

Notas sobre los autores

Eulàlia Collelldemont is an associate professor in Educational Studies at the University of Vic – Central University of Catalonia (UVic-UCC), where she teaches history of education and educational heritage at undergraduate, postgraduate and doctoral levels. She has developed her research and knowledge transfer as an active member of the Educational

[23] See Agnieszka Pasieka, *Living Right. Far-Right Youth Activists in Contemporary Europe* (Princeton: Princeton University Press, 2024); Richard Seymour, *Disaster Nationalism. The Downfall of Liberal Civilisation* (London: Verso, 2024); UNESCO *Rethinking Our Futures Together* (2021) https://courier.unesco.org/en/articles/rethinking-our-futures-together, accessed March 2025.

[24] Jason Stanley, *Erasing History. How Fascists Rewrite the Past to Control the Future* (London: Footnote Press, 2024), 174.

[25] John Dewey, "Creative Democracy – The Task Before Us", *John Dewey and the Promise of America*, *Progressive Education Booklet,* no. 14, (Columbus, Ohio: American Education Press, 1939), 13.

Research Group (GREUV, 2021 SGR 01460), where she is currently leading a research line on "education history". Her research interests are focused on education history, aesthetic education and educational heritage, disciplines to which she has contributed with writing and reviewing academic articles and chapters for prestigious journals and books and supervising five doctoral theses (one of them in progress). Her research contribution to these fields also includes the leadership of four national competitive research projects and one knowledge transfer national project, together with the participation in five international and three national competitive research projects and one knowledge transfer national project. Since 2022, she is a member of the international network "History of Educational Ecologies (HEC)" and has become a Research Fellow at RPTU, Campus Landau (Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau, Germany). Besides she is a Corresponding International Member of the Domus Centre for Interdisciplinary Research in Histories of Education and Childhood at the University of Birmingham. Throughout her career as a scholar, she has promoted numerous cultural initiatives within the UVic-UCC, including the creation of the Virtual Pedagogical Museum, of which she was director until the academic year 2021-2022, as well as activities for the recovery of institutional memory.

Ian Grosvenor is Emeritus professor of Urban Educational History at the University of Birmingham, England. Current research focuses on education, activism and art; education and the ecological turn; and cultural learning and community engagement. Books include Assimilating Identities. Racism and Education in Post 1945 Britain (1997), Silences and Images. The Social History of the Classroom (1999) with Martin Lawn and Kate Rousmaniere, The School I'd Like (2003), School (2008) and The School I'd Like Revisited (2015) all with Catherine Burke, Materialities of Schooling (2005) with Martin Lawn, Children and Youth at Risk (2009) with Christine Mayer and Ingrid Lohmann, the Black Box of Schooling (2011) with Sjaak Braster and Maria Mar del Pozo Andrés and Making Education: Governance by Design (2018) with Lisa Rasmussen. With Tim Allender, Inés Dussel and Karin Priem he is editor of the De Gruyter book series Appearances – Studies in Visual Research. Between 2014 and 2021 he was Director of the Voices of War and Peace First World War Engagement Centre. Previous roles include Deputy Pro-Vice Chancellor for Cultural Engagement and Head of the School of Education, University of

Birmingham, Secretary General of the European Educational Research Association [EERA], founding convenor of EERA's Network 17 History of Education, and Managing Editor of *Paedagogica Historica*, 2008-2020. He is a Fellow of the Royal Historical Society.

REFERENCIAS

Azumah Dennis, Carol. "Decolonising Education: A Pedagogic Intervention". In *Decolonising the University,* editors G. K. Bhambra *et al.*, 190-207. London: Pluto Press, 2018.

Belonging is also to Geert Thyssen and Elin Eriksen Ødegaard article "Urban-Coastal Art and Embodied Re-Membering of Education: Reading "StreetWise" and "One Ocean-Ocean Portrait" through One Another as Cases of Collaborative, Artivist Storying».

Berger, John. *About Looking*. London: Writers and Readers Publishing, 1980.

Berger, John. *Another Way of Telling*. London: Writers and Readers Publishing, 1982.

Berger, John. *Ways of Seeing.* London: BBC Penguin Book, 1972.

Canales, Antonio F. "Memorias Sentimentales de la Escuela en la literatura: Zweig, Pla, Camus y Giménez", *Historia y Memoria de la Educación,* no. 23 (2026).

Cole, Michael, Gay, John. Glick, Joseph A. and Sharp, Donald. *The Cultural Context of Learning and Thinking: An Exploration in Experimental Anthropology*. New York: Basic Books, 1971.

Cook, Beth, Reynolds, Rebecca and Speight, Catherine. *Museums and Design Education. Looking to Learn, Learning to See*. Farnum: Ashgate, 2010.

Cook, James, Glickman, Lawrence and O'Malley, Michael. (Eds.). *The cultural turn in US history: Past, present and future*. Chicago, IL: University of Chicago Press, 2010.

Deligny, Fernand. "Los vagabundos eficaces" In *Cartas a un trabajor social*, México: Cactus, 2021.

Dewey, John. "Creative Democracy - The Task Before Us", *John Dewey and the Promise of America, Progressive Education Booklet, no. 14, Columbus, Ohio: American Education Press, 1939.*

European Commission: Horizon 2020. *Europe in a changing world – inclusive, innovative and reflective societies*. 2013. Access: http://ec.europa.eu/research/participants/data/ref/h2020/ [last access: 7/10/2025].

Foucault, Michel. *The Order of Things*. New York: Random House, 1971.

Genís, Mariona. "Imaginarios estéticos infantiles en la arquitectura de los espacios de juego. La Wendy house como caso de estudio", *Historia y Memoria de la Educación,* no. 23 (2026).

Grosvenor, Ian. "What do they know of England who only England know: a case for an alternative narrative of the ordinary in twenty-first-century Britain" *History of Education*, 47: no. 2 (2018):148-168.

Hall, Christine and Thomson, Pat. "Creative partnerships? Cultural Policy and Inclusive Arts Practice in One Primary School", *British Educational Research Journal*, Vol.33, no.3 (2007): 315-329.

Hall, Stuart. *Representation. Cultural Representations and Signifying Practices*. Milton Keynes: The Open University, 1997.

Hooper-Greenhill, Eilean. *Museums and education: purpose, pedagogy, performance*. Abingdon: Routledge, 2007.

Levitas, Ruth. *Utopia as Method*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2013.

National Campaign for the Arts. *Response to Culture and Learning: Towards a New Agenda*. London. February, 2008. Access: https://www.cpexposed.com/sites/default/files/documents/CP_DEMOS_CultureLearningPaper_Feb08.pdf [last access: 7/10/2025].

Núria Padrós, Nuria and Casanovas, Josep. "La expresión artística infantil en tiempos de guerra: un reto para la investigación histórico-educativa", *Historia y Memoria de la Educación,* no. 23 (2026).

Pasieka, Agnieszka. *Living Right. Far-Right Youth Activists in Contemporary Europe* Princeton: Princeton University Press, 2024.

Read, Herbert. *Education through Art*. London: Faber and Faber, 1943.

Seymour, Richard. *Disaster Nationalism. The Downfall of Liberal Civilisation* London: Verso, 2024.

Stanley, Jason. *Erasing History. How Fascists Rewrite the Past to Control the Future*. London: Footnote Press, 2024.

UNESCO *Rethinking Our Futures Together 2021*. https://courier.unesco.org/en/articles/rethinking-our-futures-together, accessed March 2025.

Van der Eyken, Willem and Barry Turner. *Adventures in Education*. London: Allan Lane, 1969.

Van Gorp, Angelo. "The art of the possible: educational history as a radical practice", *Historia y Memoria de la Educación,* no. 23 (2026).

Historia y Memoria de la Educación 23 (enero-junio 2026): 27-62
Sociedad Española de Historia de la Educación
ISSN: 2444-0043
DOI: 10.5944/hme.23.2026.45017

THE ART OF THE POSSIBLE: EDUCATIONAL HISTORY AS A RADICAL PRACTICE

El arte de lo posible: La Historia de la Educación como práctica radical

Angelo Van Gorp[α]

Fecha de recepción: 29/03/2025 • Fecha de aceptación: 30/09/2025

Abstract. This essay attempts to show how ecological thinking, through a partial reading of Walter Benjamin's works, could provide a solid basis for integrating public history, art-based research and activism into the history of education. As an undisciplined, feral history, the essay links Alexander von Humboldt with Walter Benjamin, and compares the craft of the historian of education with digging, hunting, pearl diving, ragpicking, and wayfaring. The last two sections of this essay draw on the former by linking the concepts of "actuality" and "crisis" to a discussion of the results of a pre-conference on ecological thinking organised at the International Standing Conference for the History of Education (ISCHE) in Milan, 2022. The workshop began with a viewing of the documentary film "Stagnant Hope: Gary, Indiana" (2014) by the American filmmaker Alex J. Semchuck, and aimed to open a discussion on the possibilities of studying educational ecologies in the history of education. The themes presented in this section are grouped along a series of so-called collectibles, offering a discussion on the themes of "Stagnant Hope", "Urban Debris", "The Time of Hell", "Urban Exploration", and the "Urban Fabric". The essay concludes with a reflection on how to challenge "Stagnant Hope" along the lines of the proposed radical approach to educational history.

Keywords: Walter Benjamin; (educational) ecology; undisciplined/feral history; actuality; crisis.

Resumen. *Este ensayo pretende demostrar cómo el pensamiento ecológico, a través de una lectura parcial de la obra de Walter Benjamin, podría ofrecer una base sólida para integrar la historia pública, la investigación artística y el activismo*

[α] RPTU – University of Kaiserslautern-Landau (Campus Landau), Department of Educational Sciences – Institute of Educational Foundations, History of Educational Ecologies (HEC) International Research Group, Bürgerstr. 23, 76829 Landau, Germany. angelo.vangorp@rptu.de. https://orcid.org/0000-0002-2206-561X.

Cómo citar este artículo: Angelo Van Gorp. «The art of the possible: educational history as a radical practice». *Historia y Memoria de la Educación* 23 (2026): 27-62

en la historia de la educación. Como una historia indisciplinada y salvaje, el ensayo vincula a Alexander von Humboldt con Walter Benjamin y compara la labor del historiador de la educación con actividades como cavar, cazar, buscar perlas, recolectar chatarra y viajar. Las dos últimas secciones de este ensayo se basan en la primera, relacionando los conceptos de «actualidad» y «crisis» con un análisis de los resultados de un taller previo a la conferencia sobre pensamiento ecológico, organizado en el marco de la Conferencia Internacional Permanente de Historia de la Educación (ISCHE) en Milán, 2022. El taller comenzó con la proyección del documental «Stagnant Hope: Gary, Indiana» (2014), del cineasta estadounidense Alex J. Semchuck, y tuvo como objetivo abrir un debate sobre las posibilidades de estudiar las ecologías educativas en la historia de la educación. Los temas presentados en esta sección se agrupan en torno a una serie de denominados «coleccionables», ofreciendo un análisis sobre los temas de «Esperanza estancada», «Escombros urbanos», «El tiempo del infierno», «Exploración urbana» y el «Tejido urbano». El ensayo concluye con una reflexión sobre cómo desafiar la «Esperanza estancada» desde la perspectiva del enfoque radical propuesto para la historia de la educación.

Palabras clave: *Walter Benjamin; Educación para la sostenibilidad; Interdisciplinariedad/historia salvaje; Actualidad; Crisis.*

A rare trail
Where are the demands that frightened you?
Your heart gathers around the undiscovered
and in the future lies the song.[1]

THIS IS NOT AN INTRODUCTION[2]

This "essay"[3] will end where other contributions to this special issue have started or, perhaps better, could have started, whether that is consciously or

[1] Own translation: "Wo sind die Forderungen die dich schreckten? Dein Herz versammelt sich um Unentdeckten und in der Zukunft liegt das Lied." From the poem "Ein rarbegangener Pfad", which was originally published between 1906 and 1910. Rainer Maria Rilke, *Gesammelte Werke: Die Gedichte* (Munich: Anaconda, 2020), 460-461.

[2] Surrealist sensibility. I needn't *say* anything. Merely show. After Walter Benjamin, *The Arcades Project* (Cambridge, MA and London: The Belknap Press of Harvard University Press, 2002), 460.

[3] Vincenzo Mele, "Conclusions: Metropolis as Tragedy, Metropolis as Trauerspiel", in ed. Vincenzo Mele *City and Modernity in Georg Simmel and Walter Benjamin. Fragments of Metropolis* (Cham: Palgrave Macmillan, 2022), 347-382. Here Mele (348) writes: "The open structure of the essay, its being an experimental form, an 'attempt' – this is the literary meaning of the word 'essay' – make it a genre absolutely suitable […]. (T)he essay does not have the task of theorizing or defining objectively, but rather of opening to a 'flight line'." This is exactly what I intend to do.

not.[4] It attempts to demonstrate how ecological thinking through a partial reading of Walter Benjamin's works – call it an ecological reading of Benjamin – could provide a solid basis for integrating public history, art-based research, and activism in the history of education. However, it by no means attempts to add yet another layer to the bulk of "Benjaminian" literature.[5] Like Leon Wieseltier in his preface to Benjamin's "reflections", I confess that I often experience difficulties in understanding Benjamin.[6] I also confess that in recent years I have not always felt at home or comfortable in the field of educational history. I often return from a conference with a feeling of dissatisfaction. This is not an argument against what I would like to call conventional history of education. I was lucky enough to have had both Marc Depaepe and Frank Simon as my PhD supervisors, and I learned from them that the strongest research is often based on extensive archival material.

On the other hand, I too often experience what Robert Rosenstone defined as the "tyranny of data" and the risk of being drown in detail. Hence, with Rosenstone I would like to emphasise that my critique is not intended as "a call against empiricism" in educational history. Rather, this essay seeks to argue that significant elements of the past have remained "outside the empirical circle" of conventional history and that there are other ways of *doing*, *making* and *knowing* history.[7] Whilst conventional history of education is also creative "in the sense of the work of understanding and representing the past", I feel more attracted to a kind of "creative history" Alison Twells, Will Pooley, Matt Houlbrook, and Helen Rogers refer to as "undisciplined history".[8]

---

[4] This essay is part of the special issue "Can the arts change ways of thinking about history of education?", guest eds. Eulàlia Collelldemont and Ian Grosvenor, *Historia y Memoria de la Educación*, 23 (2026).

[5] Bjørn Schiermer, "The (in)actuality of Walter Benjamin: On the relation between the temporal and the social in Benjamin's work", *Time & Society,* 25 (2016): 4. See also, for instance, Carlo Salzani, *Walter Benjamin and the actuality of critique: Essays on violence and experience* (Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2021), xii, mentioning the field of "Benjamin studies" and even a "Benjamin industry".

[6] Leon Wieseltier, "Preface", in ed. Peter Demetz *Reflections: Essays, aphorisms, autobiographical writings* (New York: Schocken Books, 2007), x.

[7] Robert Rosenstone, "Confessions of a postmodern (?) historian", *Rethinking History: The Journal of Theory and Practice*, 8 (2004): 165.

[8] Alison Twells, Will Pooley, Matt Houlbrook and Helen Rogers, "Undisciplined history: Creative methods and academic practice", *History Workshop Journal*, 96 (2023): 153-175. The term is borrowed from Ann Rigney.

Undisciplined histories do not present themselves as "failed versions of disciplined history", but open up "the multifarious ways in which people who are not bound by academic discipline 'relate to the past,' via performance, re-enactment, identification, pleasure, and more."[9] In this essay, I will present such an undisciplined approach as a *radical* practice. It is radical in that it not only searches to not entrench within disciplinary boundaries,[10] but also in that it puts an emphasis on a process-oriented rather than an output-oriented approach. It foregrounds an "interweaving of the then and the now", and by doing so it could be considered an "attempt" or an "experiment" in historical imagination.[11] It is also radical because it "refuses to exclude the I",[12] which is why I explicitly mention the "I" in subtitles of this essay.[13] In this respect, I draw on the versatile genre of "evocative autoethnography", which gained momentum in social-work research in the mid-1990s through the efforts of not only academics but also artists and performers. In that sense, it is not new. Autoethnography is characterised by experimentation with "genre-bending" and "messy-text forms of representation" – an example of which is the essayistic form of this article – in response to the "conventions of third-person, silent authorship". This "genre of doubt" combines a "humanizing, moral, aesthetic, political, and personal form of representation" with a discourse of ambiguity, contradiction, and contingency.[14]

---

[9] Ann Rigney quoted in Twells *et al.*, "Undisciplined history", 155.

[10] This is not just a call for crossing disciplinary boundaries and interdisciplinarity; rather, it attempts to push, stretch or, in a more radical way, to question the boundaries of disciplines. Out of a defensive reflex, historians of education tend to overemphasise research methodologies and theories "from within" history as a "strategy of boundary maintenance". See Twells *et al.*, "Undisciplined history", 158. In my view, this approach, which treats the field of educational history too much as a discipline in crisis, does more harm than good, as it hinders renewal from within and contributes to the current dullness of the field.

[11] Twells *et al.*, "Undisciplined history", 166.

[12] Arthur P. Bochner and Carolyn Ellis, "Why autoethnography?", *Social Work & Social Sciences Review,* 23 (2022): 9.

[13] The "I" also resonates within the HEC International Research Group. HEC stands for "History of Educational Ecologies". It is a collective of like-minded historians of education who are interested in exploring the potential of ecological thinking in the context of educational history. The research group is based at Campus Landau of the RPTU–University of Kaiserslautern-Landau in Germany. Further information is available here: https://ezw.rptu.de/ags/ab-historische-bildungsforschung/hec (Accessed: 25 September 2025).

[14] Bochner and Ellis, "Why autoethnography?", 13, 15. This approach's inherent focus on self-understanding also forces me to interrogate my relationship with my mentors, Marc Depaepe and Frank Simon – hence my occasional explicit reference to them.

A turn to Benjamin, then, not only provides me the opportunity to embark on such a creative history; relying on Benjamin, and quoting him, is in itself also the result of such a creative turn. It was Ian Grosvenor who did me find my way to Walter Benjamin as well as to John Berger who became important to me in my reflections on visual educational history, particularly in my research on both documentary and classroom film.[15] Through such readings, I also discovered, among others, Susan Sontag and Adrienne Rich.[16] As a result, I sometimes deliberately include poetry or references to popular literature in my writing. The latter is not simply a characteristic of "artistic variants of historical practice",[17] since also Marc Depaepe taught me the joy of integrating such references in academic work.[18] So it was probably no coincidence that one of the judges at my doctoral defence compared my writing style to that of the late Harry Mulisch. I felt flattered, as Mulisch is my favourite author, something the judge was unaware of.[19] In order to avoid giving the

[15] Angelo Van Gorp, "The Decroly School in documentaries (1930s-1950s): Contextualizing propaganda from within", *Paedagogica Historica,* 47 (2011): 507-523; Paul Warmington and Angelo Van Gorp, "Education in motion: Uses of documentary film in educational research", *Paedagogica Historica*, 47 (2011): 457-472; Angelo Van Gorp, "'Springing from a sense of wonder': Classroom film and cultural learning in the 1930s", *Paedagogica Historica*, 53 (2017): 285-299.

[16] Here one can think of "issues of voice", as expressed in Heidi Degerickx, Griet Roets, Kris Rutten and Angelo Van Gorp, "'What kind of silence is being broken?' A Visual-Rhetorical History of the Out-of-Home Placement of Children in Poverty in 1990s Belgium", *Paedagogica Historica*, 53 (2017): 707-729. Incidentally, it is significant in this context that not only the title but also elements of the introduction and discussion draw on the work of Adrienne Rich and Susan Sontag.

[17] Twells *et al.*, "Undisciplined history", 155.

[18] A good example is the inclusion of the Dutch author Benno Barnard in our joint chapter on the centenary of the Decroly School. See Angelo Van Gorp, Frank Simon and Marc Depaepe, "Persistenz einer Nischenschule: Hundert Jahre Decroly-Schule in Brüssel, Belgien", in eds. Michael Göhlich, Caroline Hopf and Daniel Tröhler *Persistenz und Verschwinden. Persistence and Disappearance* (Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008), 172. Indeed, for me, Depaepe is the prime example of a conventional historian of education, but I write this with great respect. Also Depaepe emphasises the importance of creative writing by stating that "one of the intrinsic joys of the trade lies in the creative use of language – the constant struggle to convey an idea correctly, or to put the right word in the right place." See Marc Depaepe, "After the ten commandents… the sermon? Comments on David Labaree's research recommendations", in ed. Marc Depaepe *Between educationalization and appropriation: Selected writings on the history of modern educational systems* (Louvain: Leuven University Press, 2012), 473.

[19] This is where any comparison ends, because in all my humility I have absolutely no desire to compare myself to the erudite Dutch writer. Anyone who has not yet read *The Discovery of Heaven* (1992) should do so urgently. Mulisch' early autobiography *Self-portrait with turban* (1961), which was integrated in his book *Food for Psychologists*, offers an interesting reflection on history I don't want to withhold from the reader, due to its connection to the themes discussed in this essay: "The past is a product of the *present*, much more so than vice versa. There is no such thing as 'absolute' history. What

reader the impression that this essay contains the confession of a historian going through a mid-life crisis, as well as to ensure that this essay includes more "histoire" than "ego",[20] it is time to finally start my narrative, which because of its fragmentary style, its deliberate "essayism"[21] actually does not require an introduction.

> *That is the longing:*
> *to dwell midst the waves*
> *and have no homeland in time.*[22]

HUMBOLDT, BENJAMIN, AND I

The first paper – I could also call it an "essay" – the HEC collective wrote on ecological thinking, was one on the 1918-19 influenza pandemic, better known as the Spanish flu.[23] Relying on an "ecological approach", we explored the interrelationships between the incidence of the influenza pandemic of 1918-19, its trajectories and its impacts on education. We put an emphasis on children and their environment, which we considered being "ecological arrangements" that allowed for the mapping of associated social, institutional, cultural and material contexts and relations, alongside axes of experiences, behaviours and choices during what had been a life-threatening crisis. Although this pretty much sums up what we were trying to do and, more importantly, emphasises the link between an ecological arrangement or educational ecology on the one hand and a crisis on the other, it is interesting to note that at the time of writing we were unaware of the extent to which the question we included in our title – "What does this have to do with everything else?" – referred

---

exists is merely the *chaos* of all that has happened. History is a *web of lines* that the present imposes on the chaos of the past. The *mess* always remains the same; it just *grows* and has no meaning in itself. Like the *future*, history changes from moment to moment." Harry Mulisch, *Selbstporträt mit Turban* (Reinbek: Rowohlt, 2002), 111-112 (own translation from German, emphasis by author).

[20] Freely adapted from Rosenstone, "Confessions", 166.

[21] Mele, "Conclusions: Metropolis as Tragedy", 350. In the Benjaminian tradition, the technique of quotation is an inherent part of this essayistic approach to history.

[22] Benjamin, *The Arcades Project*, 551. Convolute S4a,2: Rainer Maria Rilke, *Die frühen Gedichte* (Leipzig, 1922), p. 1 (epigraph). In the original German version it reads: "Das ist die Sehnsucht: Wohnen im Gewoge und keine Heimat haben in der Zeit."

[23] Angelo Van Gorp *et al.*, "'What does this have to do with everything else?' An ecological reading of the impact of the 1918-19 influenza pandemic on education", *Paedagogica Historica*, 58 (2022): 728-747.

to the very origins of ecological thinking. Although we did mention that the German biologist Ernst Haeckel (1834-1919) first coined the term "ecology" in 1866, we had overlooked the connection Haeckel had with the German polymath and explorer Alexander von Humboldt (1769-1859), for whom "everything was connected via reciprocity and, above all else, interactions".[24] Humboldt "found connections everywhere", nature was a "living whole" where organisms were "bound together" in a "net-like intricate fabric", a so-called "web of life".[25] Humboldt had "always loomed large in Haeckel's life", and "ecology" was the term he more specifically used to address the Humboldtian science and to stress "the relationships of an organism with its environment".[26]

Although Susanne Witzgall refers to the many successive reinterpretations of Haeckel's definition, she also emphasises that the term "has always been understood as a doctrine of relations and of dynamic interrelations, as well as a synonym for their totality", and that it "has today become a ubiquitous model of thought across the arts and sciences".[27] Before we get there, however, I would first like to return to Humboldt's approach to ecology, for it may provide a ground for also labelling Benjamin's methodological aspirations as "ecological". More specifically, we need to return to Humboldt's *Naturgemälde*,[28] literally a "painting of nature",[29] which was a "unique combination of science and aesthetics",[30] showing the "sense of

---

[24] Ottmar Ette, "The lists of Alexander von Humboldt: On the epistemology of scientific practice", in eds. Roman Alexander Barton, Julia Böckling, Sarah Link and Anne Rüggemeier *Forms of list-making: Epistemic, literary, and visual enumeration* (Cham: Palgrave Macmillan, 2022), 108.

[25] Andrea Wulf, *The invention of nature: The adventures of Alexander von Humboldt, the lost hero of science* (London: John Murray, 2016), 5, 245.

[26] Wulf, *The invention of nature*, 289-99, 307.

[27] Susanne Witzgall, "Hybrid ecologies – An introduction", in eds. Susanne Witzgall, Marietta Kesting, Maria Muhle and Jenny Nachtigall *Hybrid ecologies* (Zurich: Diaphanes, 2020/2021), 13.

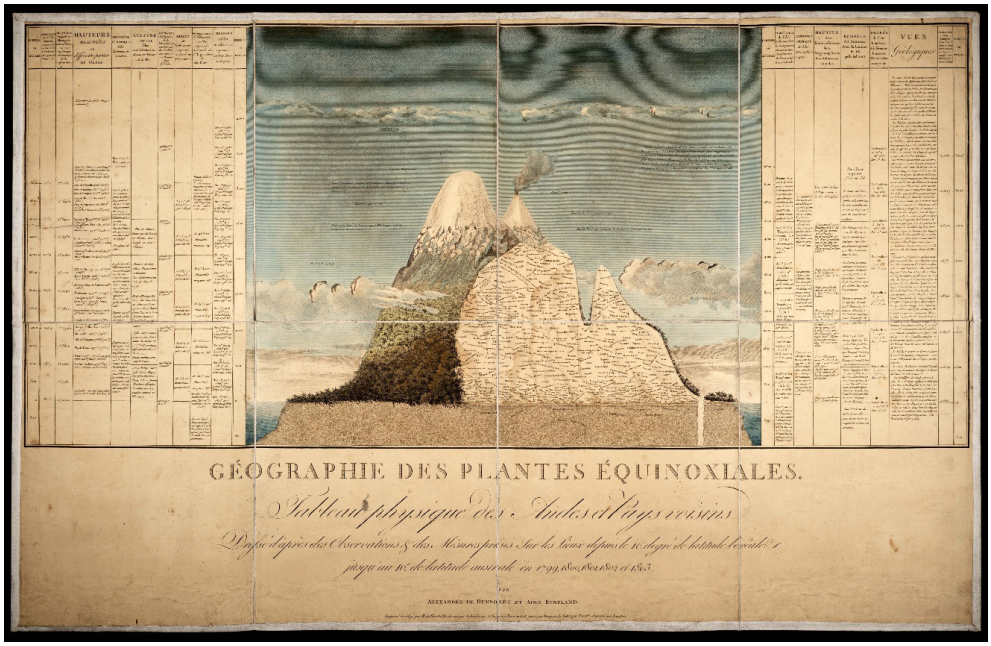
[28] Alexander von Humboldt and Aimé Bonpland, *Essai sur la géographie des plantes accompagné d'un tableau physique des régions équinoxiales. Fondé sur des mesures exécutées, depuis le dixième degré de latitude boréale jusqu'au dixième degré de latitude australe, pendant les années 1799, 1800 1801, 1802 et 1803. Avec un planche* (Paris and Tübingen: Schoell, Cotta, 1805). See also Alexander von Humboldt and Aimé Bonpland, *Essay on the geography of plants.* Edited with an introduction by Stephen T. Jackson. Translated by Sylvie Romanowski (Chicago and London: The University of Chicago Press, 2009). A high-quality digital copy is available on the website of the Biodiversity Heritage Library: http://botanicus.org/page/1061689 (Accessed: 25 September 2025).

[29] Wulf, *The invention of nature*, 88.

[30] Ette, "The lists of Alexander von Humboldt", 118.

unity or wholeness" of a "microcosm on one page". The drawing illustrated nature as "a web in which everything was connected" (Figure 1).[31]

Figure 1: "Tableau physique des Andes et pays voisins". Courtesy of Peter H. Raven Library/ Missouri Botanical Garden (CC BY-NC-SA 4.0).



A striking parallel exists in the way various authors have been discussing both Humboldt's and Benjamin's methodology. Let me start with the emblematic example of Ottmar Ette's description of Humboldt's "island approach to writing", an approach featuring

> small text-islands which were not recorded in a continuous sequence, but rather linked relationally with one another. Each text-island, only occasionally titled, served as a small work in itself with its own logic and voice – yet at the same time an island world insofar as each island was situated in a multi-relational network with other islands. This enabled a much more precise implementation of the foundational principles of his scientific concept.[32]

[31] Wulf, *The invention of nature*, 88.

[32] Ette, "The lists of Alexander von Humboldt", 111.

Interestingly, Ette notes that into his work, Humboldt deliberately built in "weaving flaws" (*Webfehler*) that contained the illusion of coherence, as they created gaps in consistency through which different patterns of arrangement and logic become apparent. Humboldt's only systematic practice, Ette argues, was to traverse and undermine disciplinary boundaries and divisions. New relationships and connections constantly emerged, terminology and perspectives seemed to be in a constant state of flux, and the inclusion of other phenomena always produced new contexts that were previously "buried".[33] Humboldt's approach, in other words, was genuinely "transdisciplinary". Perhaps we could even call it "undisciplined" science. Whatever the case, from here it is only a small step to the Benjaminian "philosophic play of distances, transitions, and intersections", as Humboldt's "text-islands" and "weaving flaws" may be compared to Benjamin's "taste for quotations" and the "perpetually shifting contexts and ironic juxtapositions" in his writings.[34] Benjamin may have been "the hero of fragmentation", but he was certainly not the "unsystematic man" that Wieseltier had in mind.[35]

THE DIGGER, THE HUNTER, THE PEARL DIVER, AND I

The aforementioned word "buried" is important in this regard. As Benjamin wrote:

> He who seeks to approach his own buried past must conduct himself like a man digging. […] Fruitless searching is as much a part of this as succeeding, and consequently remembrance must not proceed in the manner of a narrative or still less that of a report, but must, in the strictest epic and rhapsodic manner, assay its spade in ever-new places, and in the old ones delve to ever-deeper layers.[36]

---

[33] Ette, "The lists of Alexander von Humboldt", 112, 116.

[34] Susan Sontag, *On Photography* (London: Penguin Books, 1979), 75. See also Howard Eiland and Kevin McLaughlin, "Translator's foreword", in Benjamin, *The Arcades Project*, xi.

[35] Wieseltier, "Preface", vii.

[36] Walter Benjamin, "A Berlin Chronicle", in ed. Peter Demetz *Reflections: Essays, aphorisms, autobiographical writings* (New York: Schocken Books, 2007), 26.

And as Bridget Crone, Sam Nightingale and Polly Stanton so aptly put it in relation to fieldwork as a radical practice:

> Imagine you are making a burrow: the direction, the depth and width of the burrow depend upon the conditions of the ground (its texture, relative moisture, elevation, mineral consistency and so on); as you move, you do not know where you might end up and gradually your orientation and sense of space relative to the above-ground world changes.[37]

Burrowing, then, is a work with "the materialities of the site", Crone and her colleagues add. As one goes deeper and deeper down, one let go of what one thinks one knows and opens oneself up to the unknown. This digging, however, is much less unsystematic than one might think. After all, you don't just go out and start digging.[38] Vincenzo Mele may be right in his claim, therefore, that Benjamin preferred "the figure of the hunter over that of the adventurer". Whereas the adventurer "sees" by depending on "intuition and chance", the hunter "seeks" and picks up "traces". The historian-as-hunter has been frequently compared to the figure of the "detective", but also Sebald's "ruminant curiosity" and more specifically his metaphorical figure of the "canine sniffing" – which can be equally adventurous – seems here appropriate.[39] But perhaps it is more adequate to follow Hannah Arendt, who admired Benjamin's "gift of thinking poetically" and compared Benjamin to a "pearl diver":

> Like a pearl diver who descends to the bottom of the sea, not to excavate the bottom and bring it to light but to pry loose the rich and the strange, the pearls and the coral in the depths, and to carry them to the surface, this thinking delves into the depths of

---

[37] Bridget Crone, Sam Nightingale and Polly Stanton, "Editor's Introduction", in eds. Bridget Crone, Sam Nightingale and Polly Stanton *Fieldwork for future Ecologies: Radical practice for art and art-based research* (Onomatopee 225, 2022), 10.

[38] However, it is important at this point to repeat Benjamin's carefully chosen words: "True, for successful excavations a plan is needed. Yet no less indispensable is the cautious probing of the spade in the dark loam […]." See Benjamin, "A Berlin Chronicle", 26.

[39] Mele, "Conclusions: Metropolis as Tragedy", 351-353. Jed Rasula, *Genre and extravagance in the novel: Lower frequencies* (Oxford: Oxford University Press, 2021), 180. See also Angelo Van Gorp and Frederik Herman, "On the trail of the toucan: A travelogue about a peregrination in educational history", in eds. Frederik Herman, Sjaak Braster and Maria del Mar del Pozo Andrés *Exhibiting the past: Public histories of education* (Berlin: De Gruyter, 2022), 363.

> the past […]. What guides this thinking is the conviction that although the living is subject to the ruin of the time, the process of decay is at the same time a process of crystallization, that in the depth of sea, into which sinks and is dissolved what once was alive […] and survive in new crystallized forms and shapes that remain immune to the elements, as though they waited only for the pearl diver who one day will come down to them and bring them up into the world of the living – as "thought fragments."[40]

However, I have already noted the significance of the connection between educational ecologies and the concept of crisis in ecological thinking. Hence, in view of an ecological reading, the ultimate Benjaminian figure with which to compare the historian seems to be the "ragpicker".

THE RAGPICKER, THE WAYFARER, AND I

Referring to the method of literary montage applied in his *The Arcades Project* (*Das Passagen-Werk*), Benjamin wrote, that he would not inventory "the rags" or "the refuse", but allow, "in the only way possible, to come into their own: by making use of them".[41] Willem Schinkel emphasises that Benjamin was indeed interested in the "rags", the "debris" or "the detritus of history".[42] Susan Sontag saw in the ragpicker a surrealist figure, one whose "acuity was directed to finding beautiful what other people found ugly or without interest and relevance – bric-a-brac, naïve or pop objects, urban debris".[43] Indeed, inspired by Surrealism, Schinkel argues, Benjamin gathered "the debris of the past in order to make it appear, if only in a lightning flash, in dialectical images such as that of the arcades".[44] The

---

[40] Hannah Arendt, "Introduction", in ed. Hannah Arendt *Illuminations: Essays and reflections* (New York: Schocken Books, 2007), 50-51.

[41] Benjamin, *The Arcades Project*, 460.

[42] Willem Schinkel, "The image of crisis: Walter Benjamin and the interpretation of 'crisis' in modernity", *Thesis Eleven*, 127 (2015): 41.

[43] Sontag, *On Photography*, 79. This is in conjunction with the following quotation from André Breton's first Manifesto on Surrealism (author's own translation): "Surrealism is based on the belief in the superior reality of certain hitherto neglected forms of association, in the omnipotence of dreams, in the disinterested play of thought. It tends to destroy forever all other psychic mechanisms and to replace them in the solution of the main problems of life." See André Breton, *Manifestes du surréalisme* (Paris: Gallimard, 2024), 36.

[44] Schinkel, "The image of crisis", 41.

connection to Surrealism raises awareness of the "inescapable presence" of the historian in his craft.[45] In quotation, in translation, in the act of criticism, Carlo Salzani adds, Benjamin picked up fragments, as the ragpicker does, and rearranged them in a "dialectical construction, one that actualizes and politicizes the interpretive act".[46] Howard Eiland and Kevin McLaughlin found in *The Arcades Project* a montage of citation and commentary "intersecting at a thousand different angles, setting up vibrations across the epochs of recent history, so as to effect 'the cracking open of natural teleology,' unfolding through the medium of hints or 'blinks'".[47]

According to Paula Alaszkiewicz, *The Arcades Project* is in both its form and its content like a labyrinth: "it may involve frustrating encounters with obstacles, forbidden passages, and dead ends".[48] She stresses that the book as a "metaphoric labyrinth" is "an ongoing prerequisite for its function as a method"; it is the book's "labyrinthine architecture" that introduces the method of montage, Benjamin's "compositional principle".[49] In "A Berlin Chronicle", Benjamin himself employed the metaphor of a labyrinth to describe the large city he remembered from his childhood at the turn of the twentieth century.[50] However, in his essay, he uses "labyrinth" and "maze" interchangeably, whereas Tim Ingold explicitly distinguishes between the two.[51] My radical premise is that Ingold's distinction can be applied to the field of educational history. A "disciplined", conventional history of education is represented by a maze, whereas an "undisciplined" history of education acts in a labyrinthine environment. Most of us "going about our business" in the field of educational history walk the paths that make up our discipline "not for what they reveal along the way but because they afford transit from one point of call to another". Ingold emphasises that the maze differs from

---

45 Compare: Jan Laurens Siesling, *Art is more* (Wetteren: Cultura, 2015), 132-133.

46 Salzani, *Walter Benjamin,* 165.

47 Eiland and McLaughlin, "Translator's foreword", xi.

48 Paula Alaszkiewicz, "The Labyrinth: Metaphor and Method". *Stedelijk Studies Journal,* 7 (2018): 4-5.

49 Alaszkiewicz, "The Labyrinth", 5-6. See also John McCole, "Benjamin's Passagen-werk: A Guide to the Labyrinth", *Theory and Society,* 14 (1985): 497-509.

50 Benjamin, "A Berlin Chronicle".

51 Tim Ingold, "The maze and the labyrinth: Walking, imagining and the education of attention", in eds. Ernst Schraube and Charlotte Højholt *Psychology and the conduct of everyday life* (Hove, East Sussex/New York, NY: Routledge, 2016), 99-110.

the labyrinth "in that it offers not one path but multiple choices, of which each may be freely made but most lead to dead ends".[52]

Unlike the labyrinth, the maze "does not open up to the world"; it encloses, "trapping its inmates within the false antinomy of freedom and necessity".[53] Hence, a disciplined history of education is tied to the "in-duction" of the historian of education "into the rules and representations" of the discipline, whereas an undisciplined history of education is tied up to the "ex-duction" of the historian of education "into the world itself, as it is given to experience". This "world" is what I would like to describe as the world across and beyond the discipline's set boundaries. An "undisciplined" historian, thus, is concerned with escaping the maze "by walking the labyrinth".[54] In the labyrinth, the historian's attention "comes not from having arrived at a position but from being pulled away from it". Choice is not an issue: "The path leads, and the walker is under an imperative to go where it takes him. But the path is not always easy to follow. […] The danger lies not in coming to a dead end, but in wandering off the track. Death is a deviation, not the end of the line".[55] Relying on Jan Masschelein, Ingold distinguishes in this regard between the "attentional wayfaring" of the labyrinth and the "intentional navigation" of the maze. In this way, the "undisciplined" historian of education presents him-/herself not only as a digger, hunter, pearl diver, and ragpicker, but ultimately also as a wayfarer.[56]

> *Our straight lines, close-crop hedges, all that mowing,*
> *The wish for outside to be neat like inside, seem wrong.*[57]

---

[52] Ingold, "The maze and the labyrinth", 101.

[53] This paragraph: Ingold, "The maze and the labyrinth", 101-104.

[54] In its "folies labyrinthiques", undisciplined history shows a clear parallel with Surrealism, which is characterised by a "geography without borders" and identifies with the metaphor of the labyrinth. It is no coincidence that the Surrealist's official organ in the 1930s was called "Minotaure". See Effie Rentzou, "Transgresser les frontières 1933-1937", in ed. Katia Sowels *Surréalisme: Transformer le monde* (Paris: Centre Pompidou, 2025), 44-45; Didier Ottinger, "Labyrinthe", in eds. Didier Ottinger and Marie Sarré *Surréalisme: Changer la vie* (Paris: Centre Pompidou, 2025), 4-6.

[55] By going *off* beaten tracks one can still be *on* track, see Van Gorp and Herman, "On the trail of the toucan".

[56] Here a parallel can be drawn with "the flâneur", one of the key figures in Benjamin's works. See, for instance, Wieseltier, "Preface", xlvii; Arendt, "Introduction", 21.

[57] Alan Jamieson, "I consider going feral", *Irish Pages*, 11 (2021): 174-175. This volume is dedicated to the Anthropocene.

GOING FERAL: I, AFTER ALL

Building on the previous distinction between a labyrinth and a maze, and drawing on Ingold's discussion of Jan Masschelein's distinction between a "rich methodology" and a "poor pedagogy",[58] I will further develop my analogy with educational history. In this context, a rich methodology belongs to the maze of a disciplined history of education, because it enforces "a kind of closure" and blocks movement. In contrast, the wayfarer in the labyrinth of an undisciplined history of education persists, "without beginning or end, pushing out into the flux of things".[59] However, this parallel forces me to make two assumptions. Firstly, the adjective "poor" can be misleading and should not be interpreted as unreliable or inferior compared to a rich methodology. Secondly, craftsmanship can be found in both a rich methodology and its poor counterpart.

Whereas disciplined history can be considered "domesticated", some may consider undisciplined history "an unwelcome presence" and "feral" or "out of place" and "out of control".[60] Rather than calling this position "poor", I suggest referring to it as "feral history", emphasising its liminal position between the extremes of "pure domesticity" and "raw wilderness".[61] Departing from convention, its intended looseness and unruliness challenge the rigid, institutionalised nature of a rich methodology. It does not conform to established methodological rules; it is fragmentary, wildly associative and emerges in unexpected forms. It is also politically disruptive and incorporates the more-than-human into historical storytelling. Its methodological foundation is ecological thinking.

---

[58] Jan Masschelein, "Educating the gaze: the idea of a poor pedagogy", *Ethics and Education,* 5 (2010): 4353.

[59] Ingold, "The maze and the labyrinth", 108. The comparison between Benjamin's labyrinth and a rhizome is apparent at this point: "I am not concerned here with what is installed in the chamber at its enigmatic center, ego or fate, but all the more with the many entrances leading into the interior. These entrances I call primal acquaintances […]." See Benjamin, "A Berlin Chronicle", 31; see also Arie Graafland, "Of Rhizomes, Trees, and the IJ-Oevers, Amsterdam", *Assemblage*, 38 (1999): 30.

[60] Kristine Hill, Michelle Szydlowski, Sarah Oxlex Heaney and Debbie Busby, "Uncivilized behaviors: How humans wield 'feral' to assert power (and control) over other species", *Society & Animals*, 31 (2023): 907-908.

[61] Ralph R. Acampora, "Nietzsche's feral philosophy: Thinking through an animal imaginary", in eds. Christa Davis Acampora and Ralph R. Acampora *A Nietzschean bestiary: Becoming animal beyond docile and brutal* (Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 2003), 7.

This position comes at a cost: it is marginal and inconvenient to hegemonic orders.[62] Vulnerability is the ransom one pays for it. In my opinion, however, feral history finds fertile ground in an ecological reading of Benjamin, particularly in Benjamin's view of history in relation to his reading of Paul Klee's painting "Angelus Novus", which has been the subject of many interpretations. The painting shows an angel

> looking as though he is about to move away from something he is fixedly contemplating. His eyes are staring, his mouth is open, his wings are spread. This is how one pictures the angel of history. His face is turned toward the past. Where we perceive a chain of events, he sees one single catastrophe which keeps piling wreckage upon wreckage and hurls it in front of his feet. The angel would like to stay, awaken the dead, and make whole what has been smashed. But a storm is blowing from Paradise; it has got caught in his wings with such violence that the angel can no longer close them. This storm irresistibly propels him into the future to which his back is turned, while the pile of debris before him grows skyward. This storm is what we call progress.[63]

As Schinkel upon his reading of Benjamin notes, crisis occupies a central place in many accounts of modernity.[64] Modernity is often seen as a great "crisis of tradition", a "rupture" that has involved, for example, processes of secularisation, rationalisation and differentiation, as well as capitalism. Even if modernity no longer develops along the path of "progress", it is presented as having no alternatives, and this is what according to Schinkel constituted the real "catastrophe" of modernity for Benjamin. As Adrienne Rich formulates it: "Capitalism presents itself as a law of history, or rather, a law beyond history, beneath which history now lies corroding like the Titanic."[65] The arcades were a

---

[62] From a critic's perspective, following Ingold and Benjamin, respectively, this position could poetically be described as "convicts on the loose", living "at the back of beyond". See Tim Ingold, "From trust to domination: An alternative history of human-animal relations", in eds. Aubrey Manning and James Serpell *Animals and human society: Changing perspectives* (London and New York: Routledge, 2003), 3; Benjamin, "A Berlin Chronicle", 11.

[63] Ninth thesis on the philosophy of history, see Walter Benjamin, "Theses on the philosophy of education", in Arendt, *Illuminations*, 257-58.

[64] Schinkel, "The image of crisis", 37.

[65] Adrienne Rich, "Arts of the possible", *The Massachusetts Review*, 38 (1997), 320.

capitalist "phantasmagoria", a "dream image". For Benjamin, however, they appeared as a "dialectical image" of history, emerging in conjunction with the present, in a "flash" of understanding, a "shock", at a "standstill".[66] The spaces that interested Benjamin most were precisely those in which the former presence of an exuberant and fascinated collective still resonated, "decaying structures or objects robbed of their cult", such as the arcades.[67]

The arcades were "charged with history" and seen as a dream image from which one had "awakened".[68] At the same time, however, they were also a "wish image", because "the invocation of crisis contained an awareness of the problematic nature of the status quo and an impetus for change".[69] The dialectical images on which the historian's research is based, Benjamin wrote, thus only becomes "legible" at a given historical moment. Their "recognisability" is part of "a temporal constellation" in which the past undergoes a kind of "telescopage" through the present and thus becomes "actual".[70] It is "the 'here' in which the adequate becomes an actuality", Benjamin wrote.[71] Paradoxically, as Bjørn Schiermer argues, what is actual in Benjamin is his way of describing the "in-actual", the dream image or object once placed at the centre of the "collective imaginary" that had gone "out of fashion" or been "left behind by the collective".[72]

In the current high-technological world, fundamental changes have taken place both in social relations and in the relations between human beings and their environment, changes that can only be described by the word "crisis", from "climate crisis" to "financial crisis" to "crisis of

---

66 Schinkel, "The image of crisis", 40. Compare theses V, VI, and XVII in Benjamin, "Theses on the philosophy of education", 255, 262-263.

67 Schiermer, "The (in)actuality of Walter Benjamin", 9-10.

68 Schinkel, "The image of crisis", 40.

69 Schinkel, "The image of crisis", 43.

70 Benjamin quoted in Salzani, *Walter Benjamin*, 70. The term "actuality" means something like "to make present", but is actually difficult to translate. It cannot be reduced to topicality, usefulness or relevance. See Salzani, *Walter Benjamin*, xi-xiii.

71 Walter Benjamin, "On some motifs in Baudelaire", in Arendt, *Illuminations,* 199.

72 Schiermer, "The (in)actuality of Walter Benjamin", 4-5.

democracy".[73] The cult of capital and economic market mechanisms are undermining the "promises of democracy", including prosperity for all, justice, equality and popular sovereignty.[74] The moment we are living in is one of growing insecurity, fear and upheaval.[75] Capitalism could therefore be understood in terms of a "crisis of subjectivity", that is, a "crisis of modes of existence".[76] The invention of the individual is the real "political detonation", the "explosive arming of modern democracy", as Peter Weibel calls it. With the "discovery of the individual" as a citizen, human and civil rights were also discovered. According to Weibel, the discovery of the individual means nothing less than the paradoxical process of the individualisation of social life. As a result, individuality became the central theme of modernity. The modern individual expects social systems to offer living conditions that not only enable individuality, subjectivity, and uniqueness, but also promote them.[77]

When this is not the case, an experience of crisis seem to be the moment per excellence in which dream objects could become wish objects, a time in which history could reveal dialectical images that enable ecological thinking, not so much "thinking about ecology" but rather "*doing* ecological thinking".[78] This ecological thinking is, in the words of Lorraine Code, an intense effort to unsettle "the self-certainties of western capitalism and the epistemologies of mastery it underwrites".[79] This thinking emphasises "the vibrating interdependencies of diverse human and non-human actors, their cohabitation, their common becoming, and their constitutive entanglements in biological-artificial

---

[73] Peter Weibel, "Preface", in ed. Peter Weibel *Global activism: Art and conflict in the 21st century* (Karlsruhe and Cambridge, MA: ZKM and MIT press, 2023), 24.

[74] Peter Weibel, "People, politics, and power", in ed. Peter Weibel *Global activism: Art and conflict in the 21st century* (Karlsruhe and Cambridge, MA: ZKM and MIT press, 2023), 51.

[75] Maria Kaika, "Radical ecological imaginaries: Turning the ruins of our present into the legacies of the future", in Witzgall *et al.*, *Hybrid ecologies*, 260.

[76] Kaika, "Radical ecological imaginaries", 265. See also Félix Guattari, *The three ecologies* (London: Continuum, 2011).

[77] Weibel, "People, politics, and power", 50.

[78] Witzgall, "Hybrid ecologies – An introduction", 18. Author's emphasis.

[79] Quoted in Susanne Witzgall, "'A way of being in the world': Relational onto-epistemologies in contemporary art and theory", in Witzgall *et al.*, *Hybrid ecologies*, 73.

and material-semiotic assemblages".[80] In this perspective, education is always part of an ecological arrangement. However, according to Kaika, "the transformation of ecological imaginaries and the construction of new socio-environmental narratives is no longer an intellectual exercise or a design drill"; it is an act of need and necessity, a political act. Public (educational) history offers, then, an excellent way out of "apolitical" and "agnostic" history, as it allows for co-creative engagement in designing "possibilities for the future" and imagining "new ways of being in common".[81] By relying on "the sheer power of a collective imagining of equality and a sense of collective hope", by creating creative spaces in which "desires and needs" are defined, and "the forces that frustrate" are identified, public history can become "a strong tonic for the imagination".[82] As a socially engaged practice, public history could even be an excellent platform for collaborative and participatory art-based research, what may be labelled "artivism".[83]

> We are not simply entrapped in the present. We are not caged within a narrowing corridor at "the end of history." Nor do any of us have to windsurf on the currents of a system that depends on the betrayal of so many others. We do have choices. We're living through a certain part of history that needs us to *live* it and *make* it and *write* it. We can make that history with many others, people we will never know. Or, we can live in default, under protest perhaps, but neutered in our senses and in our sympathies.[84]

Indeed, this is a call to arms. This is a call for an activist history of education. This is a call to "brush history against the grain".[85] Yet we must avoid turning dream images into "hallucinations", as Gregory

---

[80] Witzgall, "A way of being in the world", 73. Lorraine Code's emphasis on the aspect of positioning in ecological thinking draws on Donna Haraway's concept of situated knowledge, Karen Barad's concept of intra-action, and Isabell Stengers' ecology of practices. See Witzgall, "Hybrid ecologies – An introduction", 18-19.

[81] Kaika, "Radical ecological imaginaries", 260.

[82] Rich, "Arts of the possible", 325.

[83] See Weibel, "Preface", 23; see also Darren Pih and Laura Bruni, *Radical landscapes: Art, identity and activism* (London: Tate Publishing, 2022).

[84] Rich, "Arts of the possible", 336. Author's emphases.

[85] Benjamin, "Theses on the philosophy of education", 257.

Bateson termed them, and try not to create a "maze of hallucinations" around us.[86]

> *The poet alone has united the world,*
> *which in each falls far apart.*
> *He has testified to the unheard-of beauty,*
> *but since he himself still celebrates what torments him*
> *he has infinitely purified ruin:*
> *And still the ruinous becomes the world.*[87]

COLLECTIBLES: BENJAMIN, GARY, AND I

As Schiermer argues, there is perhaps no more important metaphor in Benjamin's writing than the ruin.[88] Martin Lawn once said that "images of decaying and collapsed school buildings" are particularly "unexpected and disconcerting".[89] He argues that an abandoned school symbolises "a failing society, a weakening education service" and "the end of a vision", and adds that there is "nothing more desolate than a factory or shopping mall in ruin, unless it is a school".[90] It reminded me of the many iconic school buildings in Gary, Indiana that have been abandoned or demolished. Gary, Indiana once was a symbol of educational progressivism and urban-industrial America. Today Gary is a town in crisis. It is the most segregated metropolitan area in the United States and plagued by population decline, physical decay, joblessness, poverty, and crime. Gary's debris made the city into a Mecca for urban explorers whose photos dominate the city's imagery on the internet.

Since the Gary case has been on my mind for almost a decade, and since I have been digging through the literature like a ragpicker, looking

---

[86] Gregory Bateson, *Steps to an ecology of mind: Collected essays in anthropology, evolution, and epistemology* (Northvale, NJ and London: Jason Aronson, 1987), 464, 481.

[87] Own translation: "Der Dichter einzig hat die Welt geeinigt, die weit in jedem auseinanderfällt. Das Schöne hat er unerhört bescheinigt, doch da er selbst noch feiert, was ihn peinigt, hat er unendlich den Ruin gereinigt: Und auch noch das Vernichtende wird Welt." From the poem "Baudelaire", which was originally published between 1910 and 1922. Rilke, *Gesammelte Werke*, 766.

[88] Schiermer, "The (in)actuality of Walter Benjamin", p. 12.

[89] Martin Lawn, "Building ruins: Abandoned ideas of the school", in eds. Kate Darian-Smith and Julie Willis *Designing schools: Space, place and pedagogy* (London and New York: Routledge, 2016), 20.

[90] Lawn, "Building ruins", 21, 23.

at Gary's past, present and future from different angles,[91] it triggered me to organise a pre-conference workshop at the International Standing Conference for the History of Education (ISCHE) in Milan, 2022.

My interest in documentary film quickly led me to the decision to organise the workshop around the viewing of a specific documentary that not only focused on the city's rich pedagogical past, but also, in order to allow for an ecological reading, embedded public education in a broader, more multifaceted theme of rise and fall. That I can now, a posteriori, connect this choice to Benjamin is something I am happy to accept, even if the connection may feel somewhat forced. After all, the iconic filmmaker John Grierson used the word "actuality" in his famous definition of documentary, which he defined as "the creative treatment of actuality". Although the word "actuality" here simply refers to "current events",[92] Benjamin's much-quoted essay on "The work of art in the age of mechanical reproduction" may provide evidence that allows the Benjaminian meaning to be read onto the word as well.

Benjamin compared the cameraman to the surgeon, penetrating deeply into reality's web. The picture the cameraman obtains, Benjamin wrote, "consists of multiple fragments which are assembled under a new law".[93] By focusing on "hidden details of familiar objects", by exploring "commonplace milieus under the ingenious guidance of the camera", the film, Benjamin argued, "extends our comprehension of the necessities which rule our lives". At the same time, it manages to assure us of "an immense and unexpected field of action". The camera intervenes in reality, "with the resources of its lowerings and liftings, its interruptions and isolations, its extensions and accelerations, its enlargements and reductions". Benjamin concluded: "Evidently a different nature opens

---

[91] Angelo Van Gorp, "Requiem for Gary: Cultivating wasteland in and beyond the 'Age of Steel'", in eds. Karin Priem and Frederik Herman *Fabricating modern societies: Education, body and mind in the 'Age of Steel'* (Leiden: Brill, 2019), 219-240; Angelo Van Gorp, "Imagineering eine demokratische Gesellschaft: Ein Plädoyer für eine engagierte historische Bildungsforschung", in eds. Anke Wischmann, Susanne Spieker, David Salomon and Jürgen-Matthias Springer *Jahrbuch für Pädagogik 2020: Neue Arbeitsverhältnissen – Neue Bildung* (Weinheim: Beltz, 2021), 91-101.

[92] Selmin Kara, "Redefining documentary materialism: From actuality to virtuality in Victor Erice's Dream of Light", in ed. David LaRocca *The philosophy of documentary film: Image, sound, fiction, truth* (Lanham etc.: Lexington Books, 2017), 352-353.

[93] Walter Benjamin, "The work of art in the age of mechanical reproduction", in Arendt, *Illuminations,* Benjamin, "The work of art", 233-234.

itself to the camera than opens to the naked eye – if only because an unconsciously penetrated space is substituted for a space consciously explored by man".[94]

Benjamin's words take on a special meaning when one knows that the documentary I had chosen for the workshop was indeed one inspired by the many images of Gary's debris. In his documentary *Stagnant Hope:* Gary, Indiana (2014) filmmaker Alex J. Semchuck explores the ruins of the city of Gary in the guise of an urban explorer.[95] The workshop began with a viewing of the documentary and aimed to open up a discussion on the possibilities of studying educational ecologies in the history of education. This section takes up some of the main elements that emerged from the discussion and explores them in the form of "collectibles".[96]

Stagnant Hope

Let me start with the title of Semchuck's documentary, which emphasises the element of hope. In his fascinating book, providing a historical overview of the narratives that reveal how Gary has been spoken and written about throughout time, the American historian S. Paul O'Hara writes:

> If I were to have a hope for this (i.e., his) study's impact upon Gary, it would be the uncovering of the constructed narratives about Gary. If we realize how we have chosen to speak about Gary, we can sever that connection and, perhaps, free the city from these burdens. […] Understanding social constructions frees us to reinvent, reinterpret, and reshape. We need not be that which we once were.[97]

---

[94] Benjamin, "The work of art", 236-237.

[95] The full documentary is available online: https://www.youtube.com/watch?v=DnJsv46c8rw (Accessed: 25 September 2025).

[96] I use the term "collectible" as a translation of the Dutch word "sprokkel", a term that I, as a native Dutch-speaking scholar, systematically began to use as a Ph.D. student in the preparatory phase of my writing. It is probably no coincidence that the characteristic collecting of quotations that is part of this process shows a striking parallel to Benjamin's convolutes. See Eiland and McLaughlin, "Translator's foreword", x.

[97] S. Paul O'Hara, *Gary: The most American of all American cities* (Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press, 2011), 13.

I have also included this perspective of hope in my own narrative about Gary. However true O'Hara's words may be, we are both white male outsiders – in my case European – looking in. This raises an ethical question for me, for who are we to express hope for Gary? What puts us in a position that allows us, if at all, to create or rather reproduce such a narrative of hope about Gary? After all, segregation can be seen as the legacy of a society literally built on slavery.[98] As Theresa Richardson wrote, "racism replaced slavery as a tool of social control in the concentration and segregation of African Americans at the bottom of society".[99] Of the many dimensions of racial segregation in the United States, residential location and segregation is the most central "fulcrum of denied opportunity" because of its strong links to schooling, access to employment, neighborhood services and amenities, a healthy physical environment, and other factors.[100] Again, who are we to express hope for Gary?

Urban Debris

As in my previous articles on Gary, Indiana, the documentary focuses on both the rise and fall of the city. This is a common trope and can be found in many articles, books, commentaries and documentaries about Gary. But, while I made them the structuring elements of my narrative, the documentary's themes of rise and fall are more intertwined. However, in both my own narrative and the documentary, the emphasis is on Gary today as a "ghost town", combined with an emphasis on the process of deindustrialisation. The decline of the steel industry in the Midwest has devastated Gary, a city built in 1906 specifically for steel production.[101] Think of a "rust belt" environment of crumbling streets,

---

98 David Andress, *Cultural dementia: How the West has lost its history and risks losing everything else* (London: Head of Zeus, 2019), 103.

99 Theresa Richardson, "Moral imperatives for the Millennium: The historical construction of race and its implications for childhood and schooling in the twentieth century", *Studies in Philosophy and Education*, 19 (2000), 317.

100 Nancy McArdle, "Color lines in a multiracial nation: An institutional demographic overview of the United States in the Twenty-First Century", in eds. Andrew Grant-Thomas and Gary Orfield *Twenty-first century color lines: Multiracial change in contemporary America* (Philadelphia: Temple University Press, 2009), 43.

101 James J. Connolly, "Can they do it? The capacity of small rust-belt cities to reinvent themselves in a global economy", in ed. James J. Connolly *After the factory: Reinventing America's industrial small cities* (Lanham etc.: Lexington Books, 2012), 5.

abandoned houses, blighted neighborhoods and a desolate downtown. Think also of the policy challenges associated with deindustrialisation, including a shrinking tax base, decaying infrastructure, overburdened social services, increased crime, a poorly educated workforce, underfunded schools and a marked decline in civic life.[102]

Such a narrative, however, is problematic because it suggests that this urban decline is an "inevitable" and "irreversible" phenomenon. Terms such as "decay", "decline", "blight", "degradation", "deterioration", and "degeneration" add "stigma" to "the pathos", which is also evident in the metaphor of the ghost town. In using such terms, the narrative refers to a city that is "passive" or "suffering", with a seemingly "inevitable future", linked exclusively to external dynamics that cannot be controlled.[103] We should avoid narrative closure and see narratives more as liminal.[104] A city without people is a "dead city" and Gary is not dead.[105] Gary is not hell; it is not even purgatory to hell.

The Time of Hell

In addition to the pre-conference workshop in Milan, I also organised with HEC colleagues several workshops at history of education conferences in which we tried to stimulate ecological thinking using a montage of images.[106] Building on a combination of this workshop format and the pre-conference in Milan, I twice organised a project seminar with students from the Master of Educational Sciences in Landau. After watching the documentary about Gary, the students were asked to use associative thinking to find six tesserae (mosaic stones), in this case

---

[102] Connolly, "Can they do it?", 1.

[103] Emmanuèle Cunningham Sabot and Maja Ročak, "The language of shrinking cities: Terminology and translation to describe a new urban regime", in eds. Karina Pallagst, Marco Bontje, Emmanuèle Cunningham Sabot and René Fleschurz *Handbook on shrinking cities (Cheltenham: Edward Elgar Publishing, 2022)*, 13, 18.

[104] Caroline Levine, "Endings and sustainability", in eds. Sebastian M. Herrmann, Katja Kanzler and Stefan Schubert *Beyond narrative: Exploring narrative liminality and its cultural work* (Bielefeld: transcript, 2022), 249-250.

[105] Deyan Sudjic, *The language of cities* (London: Penguin Books, 2017), 207.

[106] The method was clearly inspired by Benjamin and tested in Ian Grosvenor *et al.*, "'We seek revelation with our eyes': Engaging with school cultures through montage", *Encounters in Theory and History of Education*, 17 (2016), 2-26.

three quotations and three images. These quotations and images did not have to be directly related to Gary, but had to be somehow connected to the content of the documentary. The students had to briefly explain their choices.

Unsurprisingly, many tesserae related to the element of hope in the film, frequently in conjunction with an account of the emancipatory or empowering power of education. Other tesserae drew on examples from the student's own region that showed parallels to Gary's story. Ludwigshafen, voted Germany's ugliest city in 2018, came to mind, as did Pirmasens, a nearby town that, like Gary, relied on a single industry, namely shoe manufacturing, and went into a downward spiral after the decline of that industry. Pirmasens is now one of the poorest regions in Germany. These tesserae were then assembled into a large mosaic, from which the students had to choose tesserae (quotations and illustrations) to create their own short narrative inspired by the documentary about Gary.[107] Such short narratives were considered "hints" or "tiny seeds of potential narratives" that eventually could be developed into a full narrative.[108]

One of the tesserae chosen was the triptych "The Garden of Earthly Delights", painted by Hieronymus Bosch between 1490 and 1500. While the left panel depicts "Eden" and the right panel depicts "Hell", the central panel depicts a "false paradise" given over to the sin of lust, to earthly delights. The student chose this image because it reminded him of the narrative arc of Gary's rise and fall. Paradise was Gary in his heyday, hell is Gary today. In Benjamin's *The Arcades*, one of the convolutes describes modernity as "the time of hell":

> The punishments of hell are always the newest thing going in this domain. What is at issue is not that "the same thing happens over and over" (much less is it a question here of eternal return), but rather that the face of the world, the colossal head, precisely

[107] When I explained this process to an American colleague, he compared it to jazz music. It is like improvising on a chord without losing sight of the structure of the song. Jazz can also be found in creative writing, even when it like in conventional history is based on extensive archival research. A good example is my essay "Springing from a sense of wonder", in which, in my opinion, the constant accompaniment by the jazz trio GoGo Penguin during the writing process is reflected in the rhythm of the text.

[108] Ette, "The lists of Alexander von Humboldt", 119.

> in what is newest never alters – that this "newest" remains, in every respect, the same. This constitutes the eternity of hell and the sadist's delight in innovation. To determine the totality of traits which define this "modernity" is to represent hell.[109]

If we were to describe this notion of hell as "the crisis of modernity", and experience in the triptych a "shock" that emerges at a standstill, it opens the way for creative thinking. This is exactly what moved another student to create a "creative response" to the triptych, emphasising that Gary is not hell, and that "place attachment", affect, emotion, feeling and memory cannot be ignored, even in places like Gary (Figure 2).[110]

Figure 2: "I love Gary". Created by Gina Middendorf, RPTU (Campus Landau) in response to "The Garden of Earthly Delights" by Hieronymus Bosch (1490-1500).



[109] Convolute G°,17 in Benjamin, *The Arcades Project*, 842-843. See also convolute S1,5 on p. 544.

[110] Steven High and David W. Lewis, *Corporate wasteland: The landscape and memory of deindustrialization* (Ithaca and London: Cornell University Press, 2007), 32.

Urban Exploration

Urban explorers go where one is not supposed to go. To enter an abandoned site is to cross an imaginary divide that separates the "de-industrial present" from the "industrial past". In conjunction with the narrative arc of rise and fall, urban explorers "cherish the past, lament the changes that are taking place, and believe that there is no going back". This is the source of their feelings of nostalgia and loss, of "nostalgia's melancholy". The allegorical representation of remembered loss is evident in the temporal flow of the "urbex stories". These stories, constructed along photographic series, are fundamentally stories of "discovery" and "possession". The history and rhetoric of exploration is imbued with the "language of race and class". Furthermore, the term "explorer" is associated with "European expansion" and "colonialism". Similarly, the "imaginative geography" of urban exploration, like the colonial encounters of earlier times, is premised on "being on the outside looking in". Urban explorers tend to be white, middle-class young people between the ages of fifteen and thirty, like Semchuck. Despite their stated desire to record places before they disappear, urban explorers are more interested in aesthetics than history. For urban explorers, ruins are sites of danger, disorder, decay. Which brings us back to Gary's dominant imaginaries.[111]

Urban Fabric

Like many American cities, Gary has an orthogonal grid with a central orientation axis: the intersection of Fifth Avenue and Broadway. To this orthogonal grid, an additive grid called the Patch was created when the city was flooded by mass migration. It soon became a minority ghetto.[112] Understanding this urban fabric, or the ecology of this grid, means recognising the interdependence and coexistence of social, political and environmental processes and events in the urban sphere.[113] Gary's debris is a symptom of a segregated city with social and geographical barriers.

---

[111] This paragraph is based on High and Lewis, *Corporate wasteland,* 11, 42-44, 55-57.

[112] Richard Sennett, *Building and Dwelling: Ethics for the City* (UK: Penguin Random House, 2019), 38-39.

[113] Derek Gregory *et al.* eds., *The dictionary of human geography. 5th edition* (Chichester: Wiley-Blackwell, 2009), 783.

Depending on one's perspective, Gary can be described as a "carved city", a "disposable city", a "downsized city", a "rightsized city" or a "shrinking city", which connects again to the imaginary of Gary presenting an urban area that has experienced population loss, economic downturn, employment decline and social problems as symptoms of a structural crisis.[114] It also focuses on Gary as a perforated city, a city where demolitions have created a semantic shift from wasteland to open space.[115]

This prompts us to return to urban exploration and the meaning of nature, for a popular theme that runs through many urban exploration stories relates to "the wild". Urban explorers regularly compare ruins to the natural world.[116] Abandoned areas are part of "a wild zone" that exists on the fringes of the modern deindustrialised or post-industrial city.[117] Wilderness can only exist in places in the imagination or isolated from human contact, on the "peripheries of civilization". Standard representations of nature depict it as existing separately, outside the boundaries of normal everyday life.[118] Semchuck's documentary always presents nature in a negative way. Indeed, nature is often seen as something *outside* human beings, *outside* cities, *outside* human societies. The city is posited as the "antithesis" of nature: the "artificial" against the "organic", the "cancerous, overgrown organ" that needs to be "checked and controlled".[119]

Although urbex photographs are like "pictorial trophies", and urban exploration could therefore be compared to hunting, the explorer-as-hunter is in no way equivalent to the historian-as-hunter. The people in Gary "are left" with ruins, which, in conjunction with segregation, could rightly be called "imperial formations". However, experiencing an "aftershock of empire", in the Benjaminian sense of "shock ", could perhaps turn ruins into "epicenters of renewed claims, as history in a

---

114 Sabot and Ročak, "The language of shrinking cities", 9.

115 Sabot and Ročak, "The language of shrinking cities", 15.

116 High and Lewis, *Corporate wasteland,* 56-57.

117 High and Lewis, *Corporate wasteland,* 57.

118 Robert Schimelpfenig, "The drama of the Anthropocene: Can deep ecology, romanticism, and renaissance science rebalance nature and culture?", *American Journal of Economics and Sociology,* 76 (2017), 824.

119 Kaika, "Radical ecological imaginaries", 253.

spirited voice, as sites that animate new possibilities, bids for entitlements, and unexpected political projects". To think (ecologically) with ruins of empire is to "attend to their reappropriations and strategic and active positioning within the politics of the present".[120]

OUTLOOK: CHALLENGING STAGNANT HOPE

"Overcoming the concept of 'progress' and overcoming the concept of 'period of decline' are two sides of one and the same thing", Benjamin wrote.[121] Indeed, Benjamin's concept of modernity shows how closely progress and decline are intertwined. But Benjamin's conception of history also includes both the possibility of redemption and the possibility of change. In terms of ecological thinking, the collectibles on Gary raise awareness of the need to combine historical imagination with geographical imagination,[122] to recognise the whiteness of dominant geographical imaginaries (and the need to decolonise them),[123] and to relate to a renewed engagement with nature away from the culture/nature dichotomy. An ecological approach refers not only to an attention to more-than-human worlds and timescales, but also to the interrogation of colonial domains and material cultures.[124]

However, the collectibles about Gary have also touched on a problematic concept, that of "hope". Ethical objections are legitimate and important to consider – this is the reason why I have not yet taken any concrete steps to initiate a public-history project in Gary, not to mention the current political climate –, but perhaps we can overcome our reluctance in this regard. If we are honest in our feelings and emotions. If we show that what is at stake affects us all. If we show, for instance, that the "public" in public history refers to "the fact of living, producing and

---

120 Ann Laura Stoler, "Imperial debris: Reflections on ruins and ruination", *Cultural Anthropology*, 23 (2008), 195-197.

121 Benjamin, *The Arcades Project*, p. 460.

122 Derek Gregory, "Geographical Imaginary", in eds. Derek Gregory *et al. The Dictionary of Human Geography. 5*th edition (Chichester: Wiley-Blackwell, 2009), 282.

123 Compare Witzgall, "A way of being in the world", 73.

124 Crone, Nightingale and Stanton, *Fieldwork for future Ecologies,* 14.

building together", an "us", a "common".[125] Ecological thinking can therefore be regarded as an "adventure of hope". As Isabelle Stengers put it: "(T)o 'think' is to create possibility against probability […]. Hope is not about miracles, it is about trying to feel what lurks in the interstices."[126] In other words, hope is not simply a desire for things to come or for life to improve, it is "the drive or energy that embeds us in the world – in the ecology of life, ethics and politics".[127]

As the explorative case study of Gary, Indiana, demonstrates, ecological thinking enables a radical critique of historiographical norms by revealing a feral history of education. This undisciplined form of educational history expands the scope of historical knowledge, encouraging us to reimagine and even question the boundaries, ethics, and audiences of the discipline. It invites non-historians, artists, and communities to "enter, dwell in, encounter"[128] and to participate as co-historians, embracing alternative and creative methods as well as inter- and cross-disciplinary approaches. It also makes space for histories that have been suppressed, forgotten or silenced, and encourages affective modes of engaging with the past.

I am aware that some might see my approach as being at odds with Marc Depaepe's repeated mantra of "letting the past be fully the past, otherwise history ceases to be history", yet I believe that dogmatic adherence to such a view is more likely to spell the end of educational history than the approach I propose here. I know that Depaepe is not a dogmatist and that he brings much more nuance to his thinking and writing than some might think. Moreover, it is important to remember that I am not proposing it as a substitute for conventional historiography. Rather, I see it as a necessary complement. If I were to sin against some of Depaepe's "commandments",[129] I would like to emphasise that I

---

125 With reference to Hannah Arendt, see Antonio Negri, "Living in a time of crisis", in Weibel, *Global activism,* 100-101.

126 Isabelle Stengers, "A 'Cosmo-politics' – Risk, hope, change: A conversation with Isabelle Stengers", in ed. Mary Zournazi, *Hope: New philosophies for change* (New York: Routledge, 2003), 245.

127 Zournazi, *Hope,* 14-15.

128 Bochner and Ellis, "Why autoethnography?", 12.

129 Marc Depaepe, "The ten commandments of good practices in history of education research", in Depaepe *Between educationalization and appropriation,* 463-470.

am an agnostic when it comes to such pointless dogmatic incitement, but endorse the opposite when it comes to arguing against an agnostic history.

Acknowledgments

I would like to thank all the colleagues who have helped me to develop my ideas on ecological thinking, especially my friends in the HEC International Research Group and the participants in the ISCHE 2022 pre-conference workshop in Milan. I must also mention by name the students who participated in my project seminars on Gary, Indiana: Theodor Bodry, Benjamin Bui, Sahin Dündar, Carina Fabian, Paulina Filip, Nikolai Knabe, Ann-Sophie Krey, Deborah Kyi-Drago, Jonas Melcher, Gina Middendorf, Anna Pitz, Fe-Marie Prager and Maya Steinbach. Last but not least, I would like to thank Cathy Burke, whose creative writings have been an invaluable source of inspiration for me. She also introduced me to the format of "creative responses" on a walk around Cambridge, a format I have been using in my classes ever since.

Biographical note

Angelo Van Gorp is Professor of History of Education at the RPTU – University of Kaiserslautern-Landau, Campus Landau, Germany. Currently he is head of the History of Educational Ecologies (HEC) international research group, based in Landau, and elected scout in the Henriette Herz Scouting Programme of the Alexander von Humboldt Foundation. He is former Secretary of the International Standing Conference for the History of Education (ISCHE), past link-convenor of the Histories of Education Network at the European Educational Research Association (EERA) as well as former vice-president of the Belgian-Dutch Society for the History of Education. He has been serving on the international advisory board and has been editor of the international journal *Paedagogica Historica*. He is also one of the co-initiators of the international History of Education Doctoral Summer School (HEDSS). His current research mainly deals with transnational appropriation processes of progressive education, with special attention to the case study of

Decrolyanism, and the historical study of educational ecologies in connection to visual history, public history, and university-community engagement.

REFERENCES

Acampora, Ralph R. "Nietzsche's feral philosophy: Thinking through an animal imaginary", in *A Nietzschean bestiary: Becoming animal beyond docile and brutal,* eds. Christa Davis Acampora and Ralph R. Acampora, 1-16. Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 2003.

Alaszkiewicz, Paula. "The Labyrinth: Metaphor and Method". *Stedelijk Studies Journal* 7 (2018): 1-14 (DOI: 10.54533/StedStud.vol007.art13).

Andress, David. *Cultural dementia: How the West has lost its history and risks losing everything else*. London: Head of Zeus, 2019.

Arendt, Hannah. "Introduction". In *Illuminations: Essays and reflections*, ed. Hannah Arendt, 1-55. New York: Schocken Books, 2007.

Bateson, Gregory. *Steps to an ecology of mind: Collected essays in anthropology, evolution, and epistemology*. Northvale, NJ and London: Jason Aronson, 1987.

Benjamin, Walter. *"On some motifs in Baudelaire"*. In *Illuminations: Essays and reflections*, ed. Hannah Arendt, 155-200. New York: Schocken Books, 2007.

Benjamin, Walter. "Theses on the philosophy of education". In *Illuminations: Essays and reflections*, ed. Hannah Arendt, 253-264. New York: Schocken Books, 2007.

Benjamin, Walter "The work of art in the age of mechanical reproduction". In *Illuminations: Essays and reflections*, ed. Hannah Arendt, 217-251. New York: Schocken Books, 2007.

Benjamin, Walter. "A Berlin Chronicle". In *Reflections: Essays, aphorisms, autobiographical writings*, ed. Peter Demetz, 3-60. New York: Schocken Books, 2007.

Benjamin, Walter. *The Arcades Project*. Cambridge, MA and London: The Belknap Press of Harvard University Press, 2002.

Bochner, Arthur P. and Carolyn Ellis. "Why autoethnography?". *Social Work & Social Sciences Review* 23 (2022): 8-18.

Breton, André. *Manifestes du surréalisme*. Paris: Gallimard, 2024.

Connolly, James J. "Can they do it? The capacity of small rust-belt cities to reinvent themselves in a global economy". In *After the factory: Reinventing America's industrial small cities, ed. James J. Connolly, 1-17. Lanham etc.: Lexington Books, 2012.*

Crone, Bridget, Sam Nightingale and Polly Stanton. "Editor's Introduction". In *Fieldwork for future Ecologies: Radical practice for art and art-based research,* eds. Bridget Crone, Sam Nightingale and Polly Stanton, 7-17. Onomatopee 225, 2022.

Cunningham Sabot, Emmanuèle, and Maja Ročak. "The language of shrinking cities: Terminology and translation to describe a new urban regime". In *Handbook on shrinking cities,* eds. Karina Pallagst, Marco Bontje, Emmanuèle Cunningham Sabot and René Fleschurz, 9-25. Cheltenham: Edward Elgar Publishing, 2022.

Degerickx, Heidi, Griet Roets, Kris Rutten and Angelo Van Gorp. "'What kind of silence is being broken?' A Visual-Rhetorical History of the Out-of-Home Placement of Children in Poverty in 1990s Belgium". *Paedagogica Historica* 53 (2017): 707-729.

Depaepe, Marc. "After the ten commandents… the sermon? Comments on David Labaree's research recommendations". In *Between educationalization and appropriation: Selected writings on the history of modern educational systems,* ed. Marc Depaepe, 471-476. Louvain: Leuven University Press, 2012.

Depaepe, Marc. "The ten commandments of good practices in history of education research". In *Between educationalization and appropriation: Selected writings on the history of modern educational systems,* ed. Marc Depaepe, 463-470 Louvain: Leuven University Press, 2012.

Eiland, Howard, and Kevin McLaughlin. "Translator's foreword". In *The Arcades Project,* Walter Benjamin, ix-xiv. Cambridge, MA and London: The Belknap Press of Harvard University Press, 2002.

Ette, Ottmar. "The lists of Alexander von Humboldt: On the epistemology of scientific practice". In *Forms of list-making: Epistemic, literary, and visual enumeration,* eds. Roman Alexander Barton, Julia Böckling, Sarah Link and Anne Rüggemeier, 101-125. Cham: Palgrave Macmillan, 2022.

Graafland, Arie. "Of Rhizomes, Trees, and the IJ-Oevers, Amsterdam". *Assemblage* 38 (1999): 28-41.

Gregory, Derek *et al.* eds. *The dictionary of human geography. 5th edition*. Chichester: Wiley-Blackwell, 2009.

Gregory, Derek. "Geographical Imaginary". In *The Dictionary of Human Geography. 5th* edition, eds. Derek Gregory *et al.*, 282. Chichester: Wiley-Blackwell, 2009.

Grosvenor, Ian *et al.* "'We seek revelation with our eyes': Engaging with school cultures through montage". *Encounters in Theory and History of Education* 17 (2016): 2-26.

Guattari, Félix. *The three ecologies*. London: Continuum, 2011.

High, Steven, and David W. Lewis. *Corporate wasteland: The landscape and memory of deindustrialization.* Ithaca and London: Cornell University Press, 2007.

Hill, Kristine, Michelle Szydlowski, Sarah Oxlex Heaney and Debbie Busby. "Uncivilized behaviors: How humans wield 'feral' to assert power (and control) over other species". *Society & Animals* 31 (2023): 907-925.

Humboldt, Alexander von, and Aimé Bonpland. *Essai sur la géographie des plantes accompagné d'un tableau physique des régions équinoxiales. Fondé sur des mesures exécutées, depuis le dixième degré de latitude boréale jusqu'au dixième degré de latitude australe, pendant les années 1799, 1800 1801, 1802 et 1803. Avec un planche.* Paris and Tübingen: Schoell, Cotta, 1805.

Humboldt Alexander von, and Aimé Bonpland. *Essay on the geography of plants.* Edited with an introduction by Stephen T. Jackson. Translated by Sylvie Romanowski. Chicago and London: The University of Chicago Press, 2009.

Ingold, Tim. "From trust to domination: An alternative history of human-animal relations". In *Animals and human society: Changing perspectives,* eds. Aubrey Manning and James Serpell, 1-22. London and New York: Routledge, 2003.

Ingold, Tim. "The maze and the labyrinth: Walking, imagining and the education of attention". In *Psychology and the conduct of everyday life*, eds. Ernst Schraube and Charlotte Højholt, 99-110. Hove, East Sussex/New York, NY: Routledge, 2016.

Jamieson, Alan, "I consider going feral". *Irish Pages* 11 (2021): 174-175.

Kaika, Maria. "Radical ecological imaginaries: Turning the ruins of our present into the legacies of the future". In *Hybrid ecologies,* eds. Susanne Witzgall, Marietta Kesting, Maria Muhle and Jenny Nachtigall, 250-262. Zurich: Diaphanes, 2020/2021.

Kara, Selmin. "Redefining documentary materialism: From actuality to virtuality in Victor Erice's Dream of Light". In *The philosophy of documentary film: Image, sound, fiction, truth,* ed. David LaRocca, 343-359. Lanham etc.: Lexington Books, 2017.

Lawn, Martin. "Building ruins: Abandoned ideas of the school". In *Designing schools: Space, place and pedagogy, e*ds. Kate Darian-Smith and Julie Willis, 19-24. London and New York: Routledge, 2016.

Levine, Caroline. "Endings and sustainability". In *Beyond narrative: Exploring narrative liminality and its cultural work,* eds. Sebastian M. Herrmann, Katja Kanzler and Stefan Schubert, 249-261. Bielefeld: transcript, 2022.

Masschelein, Jan. "Educating the gaze: the idea of a poor pedagogy", *Ethics and Education* 5 (2010): 4353.

McArdle, Nancy. "Color lines in a multiracial nation: An institutional demographic overview of the United States in the Twenty-First Century". In

Twenty-first century color lines: Multiracial change in contemporary America, eds. Andrew Grant-Thomas and Gary Orfield, 25-93. Philadelphia: Temple University Press, 2009.

McCole, John. "Benjamin's Passagen-werk: A Guide to the Labyrinth". *Theory and Society* 14 (1985): 497-509.

Mele, Vincenzo. "Conclusions: Metropolis as Tragedy, Metropolis as Trauerspiel". In *City and Modernity in Georg Simmel and Walter Benjamin. Fragments of Metropolis,* ed. Vincenzo Mele, 347-382. Cham: Palgrave Macmillan, 2022.

Mulisch, Harry. *Selbstporträt mit Turban.* Reinbek: Rowohlt, 2002.

Negri, Antonio. "Living in a time of crisis". In *Global activism: Art and conflict in the 21st century*, ed. Peter Weibel, 100-110. Karlsruhe and Cambridge, MA: ZKM and MIT press, 2023.

O'Hara, S. Paul. *Gary: The most American of all American cities*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press, 2011.

Ottinger, Didier. "Labyrinthe". In *Surréalisme: Changer la vie*, eds. Didier Ottinger and Marie Sarré, 4-6. Paris: Centre Pompidou, 2025.

Pih, Darren, and Laura Bruni. *Radical landscapes: Art, identity and activism*. London: Tate Publishing, 2022.

Rasula, Jed. *Genre and extravagance in the novel: Lower frequencies*. Oxford: Oxford University Press, 2021.

Rentzou, Effie. "Transgresser les frontières 1933-1937". In *Surréalisme: Transformer le monde*, ed. Katia Sowels, 44-45. Paris: Centre Pompidou, 2025.

Rich, Adrienne. "Arts of the possible". *The Massachusetts Review* 38 (1997): 319-337.

Richardson, Theresa. "Moral imperatives for the Millennium: The historical construction of race and its implications for childhood and schooling in the twentieth century". *Studies in Philosophy and Education* 19 (2000): 301-327.

Rilke, Rainer Maria. *Gesammelte Werke: Die Gedichte.* Munich: Anaconda, 2020.

Rosenstone, Robert. "Confessions of a postmodern (?) historian". *Rethinking History: The Journal of Theory and Practice* 8 (2004): 149-166.

Salzani, Carlo. *Walter Benjamin and the actuality of critique: Essays on violence and experience.* Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2021.

Schiermer, Bjørn. "The (in)actuality of Walter Benjamin: On the relation between the temporal and the social in Benjamin's work". *Time & Society* 25 (2016): 3-23.

Schimelpfenig, Robert. "The drama of the Anthropocene: Can deep ecology, romanticism, and renaissance science rebalance nature and culture?". *American Journal of Economics and Sociology* 76 (2017): 821-1081.

Schinkel, Willem. "The image of crisis: Walter Benjamin and the interpretation of 'crisis' in modernity". *Thesis Eleven* 127 (2015): 36-51.

Sennett, Richard. *Building and Dwelling: Ethics for the City.* UK: Penguin Random House, 2019.

Siesling, Jan Laurens. *Art is more.* Wetteren: Cultura, 2015.

Sontag, Susan. *On Photography.* London: Penguin Books, 1979.

Stengers, Isabelle. "A 'Cosmo-politics' – Risk, hope, change: A conversation with Isabelle Stengers". In *Hope: New philosophies for change,* ed. Mary Zournazi, 244-272. New York: Routledge, 2003.

Stoler, Ann Laura. "Imperial debris: Reflections on ruins and ruination". *Cultural Anthropology* 23 (2008): 191-219.

Sudjic, Deyan. *The language of cities*. London: Penguin Books, 2017.

Twells, Alison, Will Pooley, Matt Houlbrook and Helen Rogers. "Undisciplined history: Creative methods and academic practice". *History Workshop Journal* 96 (2023): 153-175.

Van Gorp, Angelo. "The Decroly School in documentaries (1930s-1950s): Contextualizing propaganda from within". *Paedagogica Historica* 47 (2011): 507-523.

Van Gorp, Angelo. "'Springing from a sense of wonder': Classroom film and cultural learning in the 1930s". *Paedagogica Historica* 53 (2017): 285-299.

Van Gorp, Angelo. "Requiem for Gary: Cultivating wasteland in and beyond the 'Age of Steel'". In *Fabricating modern societies: Education, body and mind in the 'Age of Steel',* eds. Karin Priem and Frederik Herman, 219-240. Leiden: Brill, 2019.

Van Gorp, Angelo. "Imagineering eine demokratische Gesellschaft: Ein Plädoyer für eine engagierte historische Bildungsforschung". In *Jahrbuch für Pädagogik 2020: Neue Arbeitsverhältnissen – Neue Bildung*, eds. Anke Wischmann, Susanne Spieker, David Salomon and Jürgen-Matthias Springer, 91-101. Weinheim: Beltz, 2021.

Van Gorp, Angelo, and Frederik Herman. "On the trail of the toucan: A travelogue about a peregrination in educational history". In *Exhibiting the past: Public histories of education,* eds. Frederik Herman, Sjaak Braster and Maria del Mar del Pozo Andrés, 357-379. Berlin: De Gruyter, 2022.

Van Gorp, Angelo, Frank Simon and Marc Depaepe. "Persistenz einer Nischenschule: Hundert Jahre Decroly-Schule in Brüssel, Belgien". In *Persistenz und Verschwinden. Persistence and Disappearance*, eds. Michael Göhlich, Caroline Hopf and Daniel Tröhler, 159-173. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008.

Van Gorp, Angelo, *et al.* "'What does this have to do with everything else?' An ecological reading of the impact of the 1918-19 influenza pandemic on education". *Paedagogica Historica* 58 (2022): 728-747.

Warmington, Paul, and Angelo Van Gorp. "Education in motion: Uses of documentary film in educational research". *Paedagogica Historica* 47 (2011): 457-472.

Weibel, Peter. "People, politics, and power". In *Global activism: Art and conflict in the 21st century*, ed. Peter Weibel, 29-61. Karlsruhe and Cambridge, MA: ZKM and MIT press, 2023.

Weibel, Peter. "Preface". In *Global activism: Art and conflict in the 21st century*, ed. Peter Weibel, 23-28. Karlsruhe and Cambridge, MA: ZKM and MIT press, 2023.

Wieseltier, Leon. "Preface". In *Reflections: Essays, aphorisms, autobiographical writings,* ed. Peter Demetz, vii-xlvii. New York: Schocken Books, 2007.

Witzgall, Susanne. "'A way of being in the world': Relational onto-epistemologies in contemporary art and theory". In *Hybrid ecologies,* eds. Susanne Witzgall, Marietta Kesting, Maria Muhle and Jenny Nachtigall, 73-88. Zurich: Diaphanes, 2020/2021.

Witzgall, Susanne. "Hybrid ecologies – An introduction". In *Hybrid ecologies,* eds. Susanne Witzgall, Marietta Kesting, Maria Muhle and Jenny Nachtigall, 13-30. Zurich: Diaphanes, 2020/2021.

Wulf, Andrea. *The invention of nature: The adventures of Alexander von Humboldt, the lost hero of science.* London: John Murray, 2016.

Zournazi, Mary. *Hope: New philosophies for change.* New York: Routledge, 2003.

Historia y Memoria de la Educación 23 (enero-junio 2026): 63-99
Sociedad Española de Historia de la Educación
ISSN: 2444-0043
DOI: 10.5944/hme.23.2026.44898

LA EXPRESIÓN ARTÍSTICA INFANTIL EN TIEMPOS DE GUERRA: UN RETO PARA LA INVESTIGACIÓN HISTÓRICO-EDUCATIVA

Children's artistic expression in times of war: A challenge for historical and educational research

Núria Padrós-Tuneu[α] **y Josep Casanovas Prat**[β]

Fecha de recepción: 15/03/2025 • Fecha de aceptación: 29/07/2025

Resumen: Este artículo parte del estudio de producciones artísticas infantiles realizadas durante la Guerra Civil española. Como fuente primaria utiliza el fondo de dibujos del Grupo Escolar Lluís Vives, una escuela de un barrio obrero de Barcelona. Dicho fondo se contrasta con las pinturas e ilustraciones del niño José García Narezo, artista precoz residente en Madrid durante el conflicto bélico, el cual tuvo un insólito reconocimiento al exhibir sus obras en el Pabellón de la República de la Exposición Internacional de Artes Plásticas de París de 1937. El análisis de dichas producciones artísticas permite entender mejor las experiencias vividas por estos niños en un período crucial de la historia y, al mismo tiempo, reflexionar sobre los retos que han desafiado las posiciones éticas y la forma de enfocar los distintos dilemas que aparecieron durante el proceso de investigación previo; y ampliar la perspectiva sobre la influencia del contexto en las representaciones infantiles. Estos retos permiten afrontar con nuevas preguntas las investigaciones histórico-educativas, asimismo interpelan al investigador de una forma especial al incorporar a los niños a través de sus producciones artísticas. El artículo expone que la expresión artística infantil como fuente de estudio es una forma de escuchar la voz de la infancia, considerando los niños sujetos activos en la historia.

Palabras clave: Dibujos infantiles; Guerra Civil española; Dilemas éticos; Contexto representado; Emociones.

[α] Dpto. de Psicología, Facultad de Educación, Traducción, Deportes y Psicología, Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya. C. Sagrada Família, 7, 08500 Vic, España. nuria.padros@uvic.cat https://orcid.org/0000-0001-7805-8032

[β] Dpto. de Didáctica de las Artes y las Ciencias, Facultad de Educación, Traducción, Deportes y Psicología, Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya. C. Sagrada Família, 7, 08500 Vic, España. josep.casanovas@uvic.cat https://orcid.org/0000-0003-1429-9771

Cómo citar este artículo: Padrós-Turneu, Núria y Josep Casanovas Prat. «La expresión gráfica infantil en tiempos de guerra: Un reto para la investigación histórico-educativa». *Historia y Memoria de la Educación* 23 (2026): 63-99

Abstract: *This paper is based on the study of children's artistic productions produced during the Spanish Civil War. The main source is the collection of drawings from the Grupo Escolar Lluís Vives, a school in a working-class neighbourhood of Barcelona. This collection has been contrasted with the paintings and illustrations of José García Narezo, a precocious child artist who received unusual recognition during the war at the International Exhibition of Plastic Arts in Paris in 1937, where his works were displayed in the Pavilion of the Republic. The analysis of these artistic productions allows for a better understanding of the experiences lived by these children in a crucial period of history and, at the same time, to reflect on the challenges that have defied the ethical positions and the way of approaching the different dilemmas that appeared during the previous research process, as well as broadening the perspective on the influence of the context on children's representations. These challenges allow for new questions in educational-historical research and call upon the researchers, especially when involving children and their artistic productions. The article shows that children's artistic expression as a source of study is a way of listening to the voice of childhood, considering children as active subjects in history.*

Key words: *Children's drawings; Spanish Civil War; Ethical dilemmas; Represented context; Emotions.*

INTRODUCCIÓN

La expresión artística infantil en general, y los dibujos realizados por niños en particular, han sido objeto de estudio de disciplinas como la psicología y la pedagogía, que cuentan con una bibliografía significativa sobre este tema.[1] Desde la historia de la educación, los dibujos infantiles también son fuente de interesantes aportaciones, principalmente enmarcadas en contextos totalitarios o de conflicto bélico, que permiten entender mejor algunos aspectos de la vida y de la educación de los niños.[2]

---

[1] Alfred Brauner y Françoise Brauner, *L'expression psychotique chez l'enfant: Expression verbale, expression non verbale*. (París: Groupement de Recherches Pratiques pour l'Enfance, 2001).
Aureliano Sáinz, *El arte infantil. Conocer al niño a través de sus dibujos,* (Madrid: Eneida, 2011).
José Antonio Gallardo, *El dibujo infantil de la evacuación durante la Guerra Civil española (1936-1939)*. (Málaga: UMA Editorial. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga, 2012).

[2] Alicia Alted, Roger González y María José Millán, «Dibujos infantiles en tiempos de guerra. La colección de la Biblioteca Nacional», en *A pesar de todo dibujan... La Guerra Civil vista por los niños* (Madrid: Bilioteca Nacional, 2009), 27-39. Sule Egüz, «The Meaning of War and Peace for the Migrant Syrian Students at Tertiary Level in Turkey: An Art-Based Study», *International Online Journal of Education and Teaching* 7.3 (2020): 992-1008. Christian Roith, «Trotz allem zeichnen sie: Der Spanische Bürgerkrieg mit Kinderaugen gesehen», *Paedagogica Historica*, 45 (1-2), (2009): 191-214. Juri Meda «Los dibujos infantiles como fuentes históricas: perspectivas heurísticas y cuestiones

El presente artículo se basa en un análisis previo de la colección de dibujos realizados por el alumnado del Grupo Escolar Lluís Vives de Barcelona durante la Guerra Civil española.[3] El cual ha sido contrastado con los dibujos del niño artista José García Narezo para tener un punto de vista diferente y, por tanto, comparativo respecto los dibujos de carácter estrictamente escolar. El objetivo principal de este estudio es el de comprender las experiencias vividas por los niños durante la Guerra Civil española, un período crítico de la historia y, al mismo tiempo, reflexionar sobre los distintos retos que plantea trabajar con producciones artísticas infantiles, en especial cuando dichas creaciones están realizadas en un contexto de conflicto como es el de una guerra que impacta en todos los aspectos de la vida infantil.

En el artículo, pues, se describe el fondo del Grupo Escolar Lluís Vives y sus características, se presentan los retos más significativos que ha supuesto el análisis de las producciones infantiles, como son los retos y dilemas éticos que han surgido en el transcurso de la investigación, el análisis del contexto representado en los dibujos infantiles y su influencia en las imágenes que muestran escenas de guerra, y finalmente, el reto de comprender las experiencias del pasado y de guerra representadas en los dibujos infantiles.

LOS DIBUJOS INFANTILES DEL GRUPO ESCOLAR LLUÍS VIVES. UNA COLECCIÓN PARA EL ANÁLISIS

En los archivos municipales de Barcelona se conserva una colección de dibujos realizados por el alumnado del Grupo Escolar Lluís Vives durante los años 1936-1939. Este rico fondo destaca por su cantidad, más de 4.000 dibujos, y su diversidad temática, convirtiéndolo en una de las principales fuentes de estudio de la Guerra Civil a partir de la visión de los niños. El

---

metodológicas», *Revista Brasileira de História da Educação,* 14 (3), (2014): 139-165. Anna Kendrick, «Miraculous, mutilated, mundane: Redrawing children's art in Francoist Spain», *Global Studies of Childhood,* 11 (2), (2021):142-163. Nicholas Stargardt, «Drawing the Holocaust in 1945», *Holocaust Studies*, *11*(2), (2005), 25–37. https://doi.org/10.1080/17504902.2005.11087153. Sergio Valero, Mélanie Ibáñez . «¿Qué retratan? Los modelos de género en los dibujos infantiles de la Guerra Civil Española», *Historia y Memoria de la Educación,* 21, (2025): 283-319. Zihan Zhou, «Beyond Semiotic Representation: A Study of Emotion in Ukrainian Children's Paintings», *Social Inclusion,* 12, (2024): 1-16. Wiebke Hiemesch, «Witnessing Children's Lives under National Socialism: Oral Testimonies and Children's Drawings from Ghettos and Concentration Camps» en ed. Baard Herman, Elke Kleinau, Ingvill Constanze Ødegaard *Children and Youth at Risk in Times of Transition: International and Interdisciplinary Perspectives* (Berlin, Boston: De Gruyter Oldenbourg, 2024, 67-90).

[3] Eulàlia Collelldemont, *Investigar la història de l'educació amb imatges,* (Vic: Eumogràfic, 2014).

Museo Universitario Virtual de Pedagogía (MUVIP) firmó un convenio el 2009 con el Instituto Municipal de Educación de Barcelona (IMEB) con el objeto de digitalizar y estudiar la colección mencionada.

La colección de dibujos está divida temáticamente en 78 series relacionadas directa e indirectamente con la Guerra Civil, vida cotidiana, escenas de batalla, actividad escolar, etc. También están incluidos en el conjunto de 4.000 dibujos, pinturas de bodegones, paisajes naturales, mapas e ilustraciones de asignaturas de ciencias. En la digitalización de los dibujos se utilizó un criterio de selección de representatividad de las distintas series, de forma que se incluyeron representaciones de todas las series, aunque se priorizaron aquellas relacionadas con la guerra civil en el frente y la retaguardia. Siguiendo estos criterios se digitalizaron un total de 595 dibujos.[4]

De forma sintética, en una clasificación general de la muestra seleccionada, la tabla 1 recoge de forma resumida la representación temática de los dibujos. Se han agrupado en dos conjuntos, el primero con los dibujos que representan escenas directas e indirectas de guerra, como campos de batalla o bombardeos aéreos; y un segundo grupo con los que no contemplan el conflicto bélico. El resultado presenta un mayor número de imágenes sobre la representación de la infancia, la escuela y la vida cotidiana en la retaguardia sin elementos bélicos propios de un campo de batalla o de ataques en la retaguardia, armas, soldados, heridos, bombarderos o explosiones.

Tabla 1. Clasificación según la inclusión de elementos bélicos y tipo de escenas representadas

	Dibujos de guerra y retaguardia	Dibujos de actividad infantil no escolar	Dibujos de escuela	Otros	Total
Inclusión de elementos bélicos	103	26	4	0	133
No inclusión de elementos bélicos	119	159	144	40	462
Total	215	185	148	47	595

Fuente: Elaboración propia a partir de la colección de dibujos del Grupo Escolar Lluís Vives digitalizada por el Museu Universitari Virtual de Pedagogia (MUVIP).

[4] El fondo digitalizado se encuentra en: https://www.uvic.cat/muvip

La compilación digitalizada fue objeto de un minucioso proceso de inventario. Se recogió información de cada pieza en fichas que contenían información de referencia archivística y de aspectos técnicos y de contenido (título, dimensiones, material, técnicas artísticas, tema, descripción, autoría, edad y fecha). Después de inventariarlos, los dibujos fueron sometidos a un análisis multidisciplinar (pedagógico, histórico, psicológico y artístico) por parte de distintos expertos en el marco de un proyecto global de investigación.[5]

Entre los diferentes estudios realizados a partir de la colección de dibujos del Grupo Escolar Lluís Vives, no se había profundizado en los temas éticos, de recepción del contexto y las experiencias relatadas por los niños en las ilustraciones. El objetivo de este artículo pues, es continuar el análisis de los dibujos con una mirada a los retos que plantea la expresión artística infantil a la investigación histórico-educativa.

LOS RETOS ÉTICOS DEL ESTUDIO DE LA EXPRESIÓN ARTÍSTICA INFANTIL: LAS TENSIONES ENTRE LA NECESIDAD DE PROTEGER A LOS NIÑOS Y LA NECESIDAD DE DARLES VOZ

En los últimos años, la ética en la investigación ha sido una cuestión de debate, fundamentalmente respecto a la extensión y aumento de las distintas regulaciones y normativas, con sus consecuentes dificultades en la gestión de proyectos, así como las posibles limitaciones de dichas regulaciones para proteger a los sujetos que son objeto de estudio. A pesar de la creciente regulación, muy enfocada a la investigación biomédica, lo cierto es que, en el campo de las humanidades y las ciencias sociales, las orientaciones establecidas en biomedicina no siempre se adaptan a las particularidades de las investigaciones en dichos ámbitos de conocimiento. En este sentido, algunos autores afirman que no existen unos códigos claros y aceptados en los estudios que utilizan imágenes como fuente de análisis, afirmación que se puede extender a las investigaciones cuya metodología está basada en el arte (metodología

[5] *Documentación, interpretación y Difusión digital del patrimonio educativo Producido entre 1936-1939 en las escuelas de Barcelona. Los dibujos de la Infancia sobre la vida cotidiana en tiempos de guerra*. Programa: Plan Nacional de I + D + I (EDU2010-20280) del Ministerio de Educación y Ciencia.

conocida como *arts based research*).[6] Incluso algunos autores consideran que el incremento de la normativización y regulación de los aspectos éticos, especialmente dirigidos a la protección de los datos personales de las personas participantes en los estudios, hacen casi imposible llevar a cabo algunas investigaciones y que, en algunos casos, seguir las disposiciones y cumplir con los protocolos éticos establecidos puede ser contrario a actuar éticamente.[7]

A pesar de ello, el problema no radica tanto en la imposibilidad de llevar a cabo algunas investigaciones, sino en el hecho que las cuestiones relativas a la confidencialidad, consentimiento o autorizaciones pueden no ser suficientes o, incluso no ser la mejor opción, desde un punto de vista ético. Así pues, más allá de la obtención de los permisos para realizar la investigación y cumplimentar los protocolos, es necesario una reflexión profunda sobre el impacto que esta puede tener. Una reflexión que debe ir más allá de considerar los aspectos éticos en la planificación previa o en los inicios del proyecto, para integrarse en la toma de decisiones durante todo el proceso, desde la ideación hasta la difusión y las repercusiones sociales del trabajo, pausando, si es necesario, el avance del proyecto cuando aparecen dilemas éticos. En este sentido es interesante el enfoque *ethics in practice* que considera que durante toda la investigación pueden surgir retos o dilemas éticos y que, cuando la persona investigadora se encuentra en estos momentos de confusión, es necesaria la reflexión, así como el hecho de explicitar y articular qué aspectos se han priorizado o cómo y con qué propósito se han tomado las decisiones.[8] Siguiendo estas recomendaciones éticas, en consecuencia,

---

[6] Rose Wiles *et al.*, «Ethical Regulation and Visual Methods: Making Visual Research Impossible or Developing Good Practice?», *Sociological Research Online*, 17(1), (2012): 3-12. Tze Ming Mok, Flora Cornish y Jen Tarr, «Too Much Information: Visual Research Ethics in the Age of Wearable Cameras», *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 49(2), (2015): 309-322. Katherine M Boydell *et al.*, «Arts-based health research and academic legitimacy: Transcending hegemonic conventions», *Qualitative Research,* 16(6), (2016): 681–700. Erin L. Kuri, «Ethics in arts-based research: Drawing on the strengths of creative arts therapists. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*», *54*(3), (2020): 197-219.

[7] Kevin D. Haggerty, «Ethics creep: Governing social science research in the name of ethics», *Qualitative sociology*, 27, (2004): 391-414.

[8] Marilys Guillemin y Lynn Gillam, «Ethics, reflexivity, and "ethically important moments" in research», *Qualitative inquiry*, 10(2), (2004): 261-280. Yelyzaveta Hrechaniuk y Anna Sparrman , «Ethics in research practice: young people, pictures, and archives», *Archives and Records,* 45:3, (2024): 306-323. https://doi.org/10.1080/23257962.2024.2394084

se exponen las dudas, criterios y decisiones adoptadas durante todo el proceso de investigación.

La colección de dibujos estudiados, como se ha comentado anteriormente, pertenecía a un archivo histórico con el que se había firmado un convenio para digitalizar una parte de la colección con el fin de preservar, difundir e investigar dicho material visual. La imposibilidad de digitalizar la colección completa supuso el primer dilema ético a enfrontar. La decisión de qué dibujos se seleccionaban y cuales se descartaban, suponía dejar fuera la digitalización y, por lo tanto, de la difusión y el análisis, de un número importante de dibujos, alrededor de un 85%. Las discusiones sobre qué documentación o material se conserva y cuál no, son habituales en el campo archivístico, pero nunca son meramente técnicas, y tampoco neutrales, sino que también tienen un claro componente ético.[9] Con el objetivo de mitigar los posibles sesgos en la selección que favorecieran, por ejemplo, la elección de dibujos de niños mayores o de aquellos que tenían más habilidad, fue de mucha utilidad la discusión y concreción de criterios de inclusión o exclusión del material a digitalizar, como son los de representatividad de tipo estético, género y edad.

Por otra parte, el acuerdo firmado con el archivo concedía los permisos necesarios para emprender el estudio, análisis y reproducción de los dibujos, pero a pesar de ello, el hecho de que no fuera posible obtener el consentimiento de las personas que habían realizado los dibujos planteó, también, el dilema sobre si era aceptable utilizarlos como fuente para la presente investigación o no. En este caso, las dudas, no solo eran fruto de la imposibilidad de no cumplir con uno de los principios en los que se suele basar la ética de la investigación actual (el consentimiento informado de los participantes), sino también porque nos preguntamos hasta qué punto se estaban utilizando a los niños apropiándonos de sus producciones.

De hecho, históricamente, los dibujos infantiles en tiempos de guerra han servido a diversos propósitos. Algunas veces, han obedecido claramente a un propósito propagandístico, ya sea con fines recaudatorios para sufragar iniciativas solidarias, (este sería el caso de la colección que

[9] Hrechaniuk y Sparrman , «Ethics in research practice».

se encuentra en la Biblioteca Nacional de España),[10] o para convencer a la opinión pública de otras naciones de la crueldad de la guerra (un buen ejemplo sería la obra de José García Narezo, presentada más adelante). En cambio, la colección de dibujos estudiada se había realizado en el marco escolar y, por lo tanto, con una finalidad básicamente educativa. Los alumnos que pintaron estos dibujos no podían imaginarse de ningún modo que sus producciones acabarían en un archivo histórico, que se utilizarían en diversas investigaciones o que formarían parte de libros, exposiciones y otras actividades.

Después de discutir el dilema con personas expertas en el tema, se llegó a la conclusión que, en este caso, analizar los dibujos y aproximarse a las experiencias que estos relatan, permite dar voz a personas que, justamente, por los hechos históricos que vivieron durante la guerra y la posterior dictadura franquista, fueron fuertemente silenciadas. También reforzó dicha posición el conocimiento que, durante la democracia, algunos de los autores de los dibujos participaron, con su testimonio y apoyo, en distintas iniciativas de conservación y difusión de la memoria de sus vivencias de la escuela durante el período de guerra y manifestaron su voluntad explícita de recordar lo que ocurrió para que no volviera a suceder nunca más. Así pues y, por lo tanto, la decisión que se consideró más ética fue la de llevar a cabo el estudio del material conservado para continuar con la tarea de difusión de la memoria histórica que algunos de ellos habían emprendido.

Otro dilema es el de mantener el anonimato o no de los niños autores de los dibujos. En este sentido, y aunque la mayoría de las regulaciones éticas actuales apuesten por la anonimización, se consideró que, en el presente estudio, borrar los nombres de los pequeños autores contribuía más al olvido que a la memoria que justamente se pretendía preservar. Además, se estimó necesario resaltar la importancia de su contribución a la investigación. Unas contribuciones que, como han señalado algunos autores, no siempre han sido reconocidas en el ámbito académico, a menudo por las propias regulaciones éticas.[11] Por todo ello, la decisión definitiva fue la de publicar los nombres de los pequeños artistas como

[10] Alted, González y Millán, «Dibujos infantiles en tiempos de guerra».

[11] Rebecca McLaughlan, «Towards an ethic of reciprocity: the messy business of co-creating research with voices from the archive», *Cultural Studies Review*, 24(2), (2018): 39-55.

forma de valorar su expresión artística tal y como se acostumbra a realizar con las manifestaciones artísticas adultas y, al mismo tiempo, reconocer sus aportaciones al estudio y al conocimiento generado. Es más coherente con las finalidades de la investigación realizada, aunque este criterio puede no ser aplicable en todas las investigaciones histórico-educativas que usen la expresión artística infantil. De hecho, las conclusiones en el proceso de reflexión y de toma de decisiones para cada caso pueden ser distintas, o incluso cambiantes durante el proceso.[12] Es cierto que esta relatividad añade un grado importante de dificultad en el abordaje de la cuestión ética, especialmente cuando se incorporan las voces infantiles en los estudios, pero al mismo tiempo permite encontrar respuestas más ajustadas y, lo más importante, más éticas a cada investigación.

Por último, siguiendo las recomendaciones del enfoque *ethics in practice* de explicitar las dudas y dilemas surgidos durante el proceso, también es relevante considerar el papel de las emociones del investigador durante el proceso de estudio.[13] En la investigación histórico-educativa este hecho es poco habitual, no así en otros campos como la sociología o en los estudios feministas.[14] Probablemente, el temor a parecer poco objetivos en el análisis ha contribuido a silenciar estas experiencias más personales,[15] aunque la sensibilidad no debería estar reñida con el rigor.

Aportaciones como la de Hodgson,[16] abren la puerta a tratar las emociones vividas por el investigador en el ámbito de la historia. En este caso, el autor desvela las tensiones y dificultades de analizar fuentes

---

[12] Hrechaniuk y Sparrman , «Ethics in research practice».

[13] Stephanie Scott, «"I Enjoy Having Someone to Rant to, I Feel like Someone is Listening to Me": Exploring Emotion in the Use of Qualitative, Longitudinal Diary-Based Methods», *International Journal of Qualitative Methods*, 21 (2022).

[14] Janet Holland, «Emotions and Research», *International Journal of Social Research Methodology.* 10 (3), (2007), 195-209. Shane J. Blackman, «"Hidden Ethnography": Crossing Emotional Borders in Qualitative Accounts of Young People's Lives», *Sociology*, 41(4), (2007): 699-716. Dau García y Marisa G. Ruiz, «Un viaje por las emociones en procesos de investigación feminista», *Empiria. Revista de metodología de Ciencias Sociales*, 50, (2020): 21-41.

[15] Dau y Ruiz, «Un viaje por las emociones»

[16] Hodgson, «Historians, emotions, and children's trauma in the archives», *Qualitative Inquiry* 30,10 (2024): 774-780.

creadas por niños que están relacionadas con experiencias dolorosas y traumáticas. En los estudios de aspectos sensibles[17] afloran algunas tensiones y dificultades que también fueron presentes en la investigación realizada. No obstante, es contraproducente focalizarse en las emociones negativas y obviar las positivas o las ambivalentes ya que puede conllevar una simplificación del proceso vivido y de su impacto en el desarrollo de la investigación. En este sentido, en el estudio de los dibujos infantiles de la guerra, también se experimentaron emociones de un cariz más positivo que promovieron avances y aprendizajes significativos.

Incluir la expresión de las emociones vividas durante el transcurso de las investigaciones es una decisión ética, la cual contribuye a la transparencia de las investigaciones y puede evitar algunos sesgos en el análisis.[18] Sin embargo, puede ser perjudicial centrase demasiado o exclusivamente en ellas. Lograr el equilibrio entre la expresión de las vivencias afectivas experimentadas en el proceso investigador y abordar con una distancia adecuada el tema de estudio constituye, un reto que se debería afrontar en la investigación histórico-educativa.

EL CONTEXTO EN LA REPRESENTACIÓN INFANTIL DE ESCENAS DE GUERRA

En 1937, durante la Exposición Internacional de Artes y Técnicas en la Vida Moderna de París, el Pabellón de la República Española denunciaba a través del arte los horrores de la Guerra Civil. A favor de la causa republicana, célebres artistas vanguardistas expusieron obras maestras como el *Guernica* de Pablo Picasso, *Fuente de Mercurio* de Alexander Calder, *La Montserrat* de Julio González o *El Segador* de Joan Miró. Junto a estas cuatro grandes obras de arte ampliamente conocidas, el Pabellón de la República albergó muchas otras creaciones artísticas, entre las que había carteles y dibujos. Unos olvidados dibujos infantiles que, al igual que las admiradas obras de arte de grandes artistas de fama internacional, tenían una misión solidaria.

---

[17] Smita Kumar y Liz Cavallaro «Researcher self-care in emotionally demanding research: A proposed conceptual framework», *Qualitative health research* 28, 4 (2018): 648-658.

[18] Scott, «"I Enjoy Having Someone to Rant to"…».

Es bastante desconocido que en el Pabellón de la República se exhibieron también dibujos sobre la Guerra Civil realizados por José García Narezo, un niño sordo de casi 15 años.[19] Nacido en Madrid el año 1922, era hijo de una familia de artistas, sus padres eran los pintores Gabriel García-Catalán Maroto y Amelia Narezo Dragonné. De madre mexicana, a partir de 1928, José García Narezo vivió unos años de su infancia en México, donde en 1931 empezó a estudiar en la Escuela de Pintura al Aire Libre de Tlalpan. De regreso a España en 1934, fue alumno del centro educativo Imagen, una escuela para sordomudos creada por su padre en la casa familiar de Madrid. En 1935 falleció su madre, entonces su padre decidió que José estudiase artes plásticas con el pintor e ilustrador Máximo Ramos López.

Con trece y catorce años, José García Narezo pintó los quince dibujos expuestos en la Exposición Internacional de París en 1937. Formaban un conjunto de tres series: Guerra-Crimen, Esfuerzo-Triunfo, y Postguerra. Un año después, en 1938 participó en calidad de artista que luchaba en defensa de las libertades en la Exposición de Artes Plásticas realizada en el Casal de la Cultura de Barcelona, donde presentó un conjunto ampliado de los dibujos expuestos en París. Paralelamente, aquel niño artista publicaba de vez en cuando dibujos sobre la guerra en el diario *La Vanguardia,* como ilustraciones de artículos periodísticos de su padre.

El contexto familiar en el que creció el niño José García Narezo es excepcional. Era un artista precoz, con padres y hermanos también artistas, que se dedicó toda su vida a la pintura e ilustración. Una figura que contrasta con los miles de alumnos que en las escuelas también dibujaron sobre la Guerra Civil, de quienes apenas sabemos algunos datos biográficos, como el nombre, la edad o el lugar de residencia. Poner en valor el contexto en la expresión artística infantil, tanto el de un niño conocido como el de otros casi desconocidos, tanto en los dibujos de un aventajado niño artista como en los de alumnos corrientes de escuela, constituye un desafío estimulante.

[19] Adolfo Díaz-Albo Chaparro, *Los hijos artistas de Gabriel García Maroto* (Ciudad Real: Ayuntamiento de la Solana, 2019), 107-156.

Desde una perspectiva cultural, según la profesora de educación artística June King McFee, obtener información sobre el contexto en el cual fue creada una obra de arte es útil para entender de qué formas las experiencias del contexto influyen y se representan en las obras de arte.[20] El entorno visual donde se ha crecido, la forma como se aprende a ver y pensar o el imaginario social y cultural son, entre otras, algunas de las experiencias contextuales que señalaba esta autora norteamericana. La importancia del contexto en el que se produjeron los dibujos infantiles de la Guerra Civil también ha sido destacada desde una perspectiva metodológica en la investigación histórico-educativa.[21] Es, pues, para nosotros un reto buscar y analizar la influencia del contexto familiar, escolar y comunicativo en la expresión artística infantil de unos niños que representaron la guerra.

Sobre José García Narezo y sus dibujos, se publicó hace pocos años un libro sobre él y sus hermanos artistas, obra de Adolfo Díaz-Albo Chaparro, escritor de libros y artículos acerca de la familia García Narezo, también comisario de diversas exposiciones biográficas. A partir de su libro de 2019 hemos extraído la principal información sobre la vida y formación de José García Narezo.[22] Contamos también con unas interpretaciones contextuales coetáneas a su infancia, escritas por dos personas que conocían bien aquel niño, artista embrionario, su entorno familiar y su formación artística, escritas en los años de la Guerra Civil, por Josep Renau y Gabriel García Maroto que tratamos a continuación.

El artista Josep Renau, director general de Bellas Artes del gobierno republicano en 1936 y uno de los principales cartelistas de la Guerra Civil, escribió la introducción del libro *El niño y la guerra.* Publicado en 1938, esta obra impresa reproduce los dibujos de José García Narezo presentados en Barcelona en la citada Exposición de Artes Plásticas. Renau reflexiona sobre el dibujo infantil y argumenta que los niños escriben iconográficamente «porque la imagen representa un medio de

---

[20] June King McFee, *Cultural diversity and the structure and practice of art education.* (Virginia: The National Art Education Association, 1998), 25-42.

[21] Anna Gómez, «Fonaments metodològics d'investigar amb les imatge. Referències des de la investigació», en ed. Eulàlia Collelldemont *Investigar la història de l'educació amb imatges* (Vic: Eumogràfic, 2014), 77-90.

[22] Díaz-Albo Chaparro, 107-156.

expresión más directo y más elemental».[23] A continuación, hace una semblanza de García Narezo, en la que destaca que no es un niño abstracto, pero a la vez representa a muchos niños. Reproducimos este interesante parágrafo:

> Este NIÑO, José García Narezo, que no es un niño abstracto. Es un niño completamente definido, que recogemos en su perfil actual, concreto e impersonal a la vez: concreto en la magnífica floración de su personalidad, ardiente, humana y superdotada, que le ha permitido dar el salto crítico colocándose en trance de creación artística: impersonal en doble representación de tantos otros niños de condiciones latentes, y de otros tantos naufragados en la desatención, desangrados entre la desgraciada maraña pseudo-científica de los métodos pedagógicos al uso.[24]

En el mismo libro, Gabriel García Maroto, padre y uno de los maestros del incipiente artista, explicaba que con una educación eficaz su hijo sordo había adquirido voz. Según él, era un niño con un relativo aislamiento, pero que a los trece años tenía «una extraordinaria sensibilidad para percibir la realidad formal que le cerca, y una capacidad de expresión auténtica para reflejarla, resumirla, o transformarla con indudable originalidad».[25]

Sobre como su hijo José percibía la guerra, Gabriel García da una interpretación paterna, que se corresponde con la de una familia de artistas, de intelectuales comprometidos con la democracia, con la República en la lucha contra el fascismo. Recogemos sus palabras en una larga cita, que denota la influencia del entorno familiar en las representaciones de la guerra del niño José García Narezo, en unos dibujos que pretenden según su padre imprimir una cierta moral de victoria ante una situación crítica. Una moral que se propagaba desde una perspectiva política e ideológica, en su caso próxima al comunismo.

> Es la guerra. Con la guerra, el niño José sufre, naturalmente, una alteración grave en su ritmo normal. La vida familiar ha roto

[23] José García Narezo, *Un Niño y la guerra: trayectoria plástica de José García Narezo.* (Barcelona: Ministerio de Instrucción Pública, 1938), 7.

[24] García Narezo, 8.

[25] García Narezo, 13.

> su nexo más íntimo. Al niño sordo llegan, de modo fragmentario, unas realidades terribles que él sufre, recoge y traduce de modo confuso, inarmónico, sin otro propósito que el de expresar, en frenesí desesperado, las angustias, los goces, las alternativas dramáticas de los primeros meses de nuestra lucha por una independencia que es semilla de dignidad, que habrá de florecer sin duda, en muchos pueblos de la tierra.
>
> Con los nervios apresurados, nublada la noción del vivir, viendo a su Madrid mal herido, acrecido, heroico —barrera de pechos valientes contra el fascio invasor—, el niño José recibe directa e indirectamente las crueldades, las esperanzas, las alegrías de un seguro triunfo que llegaba sangrante, lento, en una primera versión que era para muchos un fracaso, derrumbe desconsolador del poder popular, portillo abierto a la indignidad, a la vergüenza de vivir, a la afrenta justa por no haber sabido morir defendiendo la esencial razón de la democracia española.[26]

Uno de los dibujos de José García Narezo más representativos de las batallas de la Guerra Civil española es *Defensa de Madrid,* realizado hacia 1937 con tinta a la pluma y guache sobre papel, una técnica pictórica que consiste en aplicar el color diluido en agua (figura 1). Este dibujo fue exhibido en el Pabellón de la República de la Exposición Internacional de París de 1937, también en la Exposición de Artes Plásticas de Barcelona en 1938. La obra forma parte de la serie Esfuerzo-Triunfo, muestra un campo de batalla urbano, donde se refleja la feroz lucha alrededor de la Casa de Campo y de la Ciudad Universitaria. En una trinchera con una desgastada bandera roja flameando al viento, tres soldados republicanos disparan una ametralladora pesada, defienden a sus espaldas unos serenos ciudadanos, una madre con sus tres hijos y un anciano con gorra. Al fondo edificios destruidos, escombros columnas de humo y en el cielo una batalla aérea.

[26] García Narezo, 14.

Figura 1. José García Narezo, *Defensa de Madrid (Esfuerzo-Triunfo),* 1937. Museu Nacional d'Art de Catalunya MNAC, procedente de la «Exposició Trimestral d›Arts Plàstiques» de Barcelona, 1938. Foto: Museu Nacional d'Art de Catalunya, Barcelona 2025. © El autor o sus herederos.



Aunque *Defensa de Madrid* representa un frente de guerra, es un dibujo de la serie Esfuerzo y no de la serie Guerra-Crimen, porque la intención es mostrar la resistencia victoriosa que impidió la conquista de Madrid en el año 1936 por parte de las tropas franquistas. Forman parte de la serie Guerra-Crimen, algunas ilustraciones con campos de batalla anónimos, tales como: *Los nacionales, Defensa republicana o Lucha en las calles*. Unos dibujos que documentan escenas de guerra, similares a algunas de las representaciones de guerra en dibujos de escolares. Sin embargo, la obra más representativa de la serie Guerra-Crimen es *La mujer que se volvió loca por los horrores que presenció,* un dibujo a acuarela y plumilla con el perfil del rostro de una mujer que llora sobre los

cuerpos asesinados por la violencia de la guerra. Una muestra de la impresión brutal que sobre José García Narezo causaba la guerra y a la vez también una forma de denuncia del conflicto bélico a través de la expresión artística.

De Madrid a Barcelona en la representación de la guerra. De un niño prodigio, José García Narezo, a un alumno corriente de 9 años del Grupo Escolar Lluís Vives de Barcelona. Su nombre de pila es, Francesc, pero dudamos de su apellido porque lo escribe con una grafía indescifrable, podría ser Flores o Carós, pero no está claro.[27] Un niño prácticamente desconocido para nosotros, con la única certeza que se llamaba Francesc y tenía 9 años, que representó un campo de batalla anónimo, sin la intención de denuncia del precoz artista madrileño y sin voluntad de documentar un episodio de la guerra.

Figura 2. Francesc, *Escena de guerra,* hacia 1937. Fondo IMEB, Museu Universitari Virtual de Pedagogia (MUVIP), Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya, 2025. Referencia: dibujo 61.



[27] Para identificar el autor del dibujo hemos pedido la colaboración de Joan Sanromà, profesor que ha estudiado a fondo la historia del Grupo Escolar Lluís Vives, él aún tiene más dudas que nosotros.

El dibujo de Francesc lleva el título *Escena de guerra* con letras de molde estampadas con tinta azul, forma parte de un Grupo de dibujos de diferentes alumnos del Grupo Escolar Lluís Vives que, con o sin el mismo título impreso, recrean batallas por tierra mar y aire. Un tipo de dibujo bélico que podemos encontrar en los principales fondos de dibujos de los niños de la Guerra Civil española, como en los de la colección de la Biblioteca Nacional de España, la más importante en número de originales conservados. Se trata de unos dibujos naifs, que reflejan la realidad de forma simple e ingenua, pero que no dejan de mostrar cierta épica, con soldados, aviones o barcos republicanos venciendo al enemigo.

Pintado con lápices de colores, el dibujo del alumno barcelonés muestra un campo de batalla abierto, con una larga trinchera de alambrada al fondo y un cielo marrón con unas explosiones en el aire. Un Grupo de diez soldados disparando con diferentes armas, cortas y largas, avanzan alrededor de un gran carro de combate en el centro de la escena. Un soldado o miliciano lleva una bandera con los colores negro y rojo del anarquismo. Otro soldado ensangrentado yace en el suelo muerto, por su posición parece un enemigo, pero es confuso, ya que también podría ser un compañero, pues el ejército al que se enfrentan no aparece por ningún lado.

A diferencia de Madrid, donde a principios de la Guerra Civil el frente de batalla llegó hasta las puertas de la ciudad, en Barcelona el frente más cercano estaba a unos 200 kilómetros. La proximidad geográfica de la guerra era más alejada en Barcelona que en Madrid. José García Narezo representa en su *Defensa de Madrid* un frente limítrofe, vivido de cerca. En cambio, Francesc dibuja la composición mental de lo que cree que es un frente de guerra. Las dos ilustraciones, la del niño madrileño y la del alumno barcelonés tienen un componente imaginativo. Ni uno, ni otro han estado en medio de una batalla como la que dibujan. Sin embargo, García Narezo representa una imagen más vivencial de la guerra y Flores una representación más imaginaria, resultado de la información recibía sobre lo que es una guerra de trincheras. Los dos dibujos parecen una realidad tangible.

De José García Narezo se conoce su biografía y entorno familiar, lo contaba su mismo padre, también se han transcrito palabras de Josep Renau al respecto. Más difícil es saber el ambiente familiar concreto del

alumno barcelonés que dibujo una de tantas escenas de guerra, pero si conocemos el contexto de la Grupo Escolar Lluís Vives, en un barrio obrero como el de Sants, con una presencia preponderante de anarcosindicalistas, en una ciudad de la retaguardia como era Barcelona. En este contexto escolar y ciudadano, uno se pregunta como los alumnos sabían que era un frente de batalla y porque lo representaban de aquella forma. En una publicación escolar hay una primera respuesta. En la revista titulada *Cerdanya,* del mes de julio de 1937, alumnos del 6º grado de la escuela explican como conocían el frente de batalla en el artículo titulado «Escola i revolució». Los niños escribieron: «A les classes, tots discuteixen la lluita en els fronts, i cadascú forma el seu parè segons el que ha llegit a tal periòdic o a tal revista».[28]

Según los alumnos, a través de periódicos y revistas se formaban su opinión, o manera de pensar sobre el conflicto bélico. Asimismo, también los medios de comunicación configuraban la apariencia o aspecto que tenía el frente de guerra entre unos niños que nunca lo habían visto directamente, según la idea que se formaban lo plasmaban en sus dibujos escolares. Los alumnos del Grupo Escolar Lluís Vives mencionaban únicamente la prensa escrita, pero en sus proyecciones artísticas jugaron un papel muy importante los medios visuales, fotografías, carteles, documentales e incluso películas de ficción. El reto que nos proponemos es analizar la influencia de unos medios visuales, que con el cine en la década de los años treinta también empezaban a ser audiovisuales.

Como hemos visto, en el dibujo de la figura 2, del alumno Francesc, aparece de forma preeminente un carro de combate o tanque de guerra. Las armas bélicas más potentes asombraban a unos niños que las representaban en una guerra moderna como era la del 1936 al 1939 en España, campo de pruebas de una maquinaria bélica utilizada después en la Segunda Guerra Mundial. La aviación y los bombardeos sobre la población civil es una escena muy representada por los niños, que vivieron más directamente los efectos de los ataques aéreos en Madrid o Barcelona.[29] Por otra parte, la fascinación infantil por los tanques en plena batalla era una

[28] Trabajo colectivo del grado Cerdanya del Grupo Escolar Lluís Vives, Fondo IMEB, Museu Universitari Virtual de Pedagogia (MUVIP).

[29] Jack Hodgson, «Accessing children's historical experiences through their art: four drawings of aerial warfare from the Spanish Civil War», Rethinking History, 25 (2), (2021): 145-165. https://doi.org/10.1080/13642529.2021.1928393

ficción realista, una creación basada en las imágenes que habían observado los niños. Las niñas nunca representaban estas escenas bélicas, pero esto es otro tema, un aspecto de género y dibujo que no abordaremos aquí.

El cine contribuyó a crear el imaginario visual de la Guerra Civil, formando entre los escolares arquetipos de representaciones de las batallas. En el dibujo de un niño barcelonés de un tanque, demostraremos que de manera directa o indirecta tuvo una influencia considerable una de las películas de guerra más exhibidas en el momento, el filme soviético titulado en la versión española con el nombre de *Los marinos de Cronstadt,* dirigido en 1936 por Efim Dzigan. Se trata de una ficción de cine revolucionaria soviético, inspirada en la resistencia en 1919 de la ciudad de Petrogrado (más tarde Leningrado y hoy San Petersburgo), atacada por el ejército contrarrevolucionario blanco y defendida por un contingente de marinos de la base naval de Kronstadt, en una versión que resignifica el poder evocador de la fortaleza de Kronstadt durante la guerra civil rusa.

En Madrid, la película se estrenó el 18 de octubre de 1936 por iniciativa de la Sección de Propaganda Cultural del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. En un caso paradigmático de instrumentalización política del cine durante la Guerra Civil, rápidamente se estableció una analogía directa entre la película y la defensa de Madrid, ciudad asediada por el ejército sublevado. Con referencia a este filme, Manuel Arsenio y Antón Salas destacan la importancia del factor ideológico —comunismo y anarquismo— en la creación de un imaginario que traducía la experiencia bélica y revolucionaria.[30] Para difundir y fortalecer la significación de sus proyectos ideológicos, partidos, sindicatos e instituciones públicas produjeron un inmenso corpus iconográfico, que rebosaba los medios de masas, a través entre otros medios de fotografías, carteles y filmes.

El imaginario iconográfico creado durante la Guerra Civil influyó en mayor o menor medida en los dibujos infantiles. Se evidencia por ejemplo en la flameante bandera roja presente en la obra *Defensa de Madrid,* de José García Narezo. La inclusión de la enseña comunista, olvidando la bandera tricolor republicana, no es el único resultado de la influencia del

[30] Antón Salas y Manuel Arsenio «El otro Kronstadt: la imagen significante y el concepto de realismo durante la defensa de Madrid en noviembre de 1936». En Las fronteras de la historia del arte y los estudios visuales. Reflexiones en torno a su objeto de estudio, editado por Gorka López de Munain. Monográfico temático, *Eikón Imago,* 13, (2024): 2. https://dx.doi.org/10.5209/eiko.90182.

imaginario iconográfico en la representación de la guerra. La composición del dibujo también se veía afectada por un realismo ideológico, en un campo de batalla donde se encuentran unos héroes que defienden Madrid, unos soldados que insinúan ser unos brigadistas internacionales.

En la escena de guerra dibujada con lápices de colores por el alumno de nombre Francesc hay una bandera con los colores blanco y negro, reflejo de la influencia de los anarcosindicalistas de la CNT-FAI, que dominaron la ciudad de Barcelona los primeros meses de la Guerra Civil. En la composición de su dibujo, como ya hemos apuntado, la presencia de un carro de combate en un campo de batalla con trincheras tiene gran relación con la película *Los marinos de Cronstadt*. En unas de sus secuencias más destacadas, en el frente de batalla, ante la desbandada de unos soldados por el ataque de un tanque, un héroe con una bomba de mano inutiliza la temida máquina de guerra. Es posible o más bien no, que un alumno de nueve años fuera un espectador de la película, pero lo que es seguro es que *Los marinos de Cronstadt* y los carros de combate formaba parte del imaginario sobre los campos de batalla en la guerra civil. Una película de ficción, pero con un método realista y directo, consubstancial con el contenido ideológico, en que el espectador olvida que la pantalla existe, hace propia la acción que se desarrolla y se convierte en protagonista, según escribía en la prensa un crítico de cine anónimo.[31]

En Barcelona, la película *Los marinos de Cronstadt* se proyectó por primera vez del 21 al 27 de diciembre de 1936 en el cine Astoria, dentro de un festival de cine a beneficio de los niños refugiados, organizado por el Sindicato Único de Espectáculos Públicos CNT-FAI. El estreno oficial de la película se realizó el 21 de enero de 1937 en el cine Coliseum, auspiciada por Laya Films, la productora cinematográfica del Comissariat de Propaganda de la Generalitat de Catalunya. El cine era una potente arma de propaganda, Laya Films produjo numerosos documentales y noticiarios sobre la guerra, también sobre educación.[32] Pero sin una producción

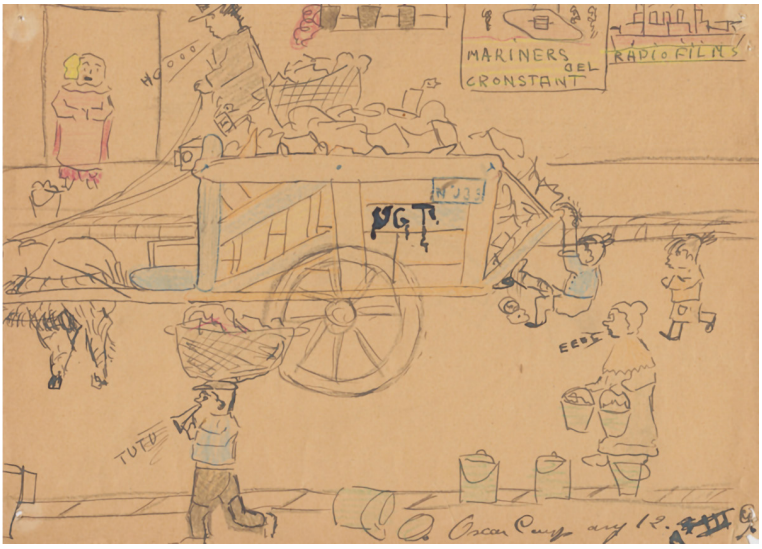
[31] «Els marins de Cronstadt», *Mirador* (5 febrero 1937), 8.

[32] Josep Casanovas Prat y Pilar Prat Viñolas, «Els noticiaris de Laya Films sobre els infants i la seva educación durant la Guerra Civil espanyola», en *Educar en temps de guerra.* (Valènica: Institució Alfons el Magnànim, 2016), 181-192.

propia de ficción, Laya Films importó y distribuyó largometrajes soviéticos.[33] La película obtuvo un gran éxito de público, por lo menos en Barcelona, donde se llegó a exhibir en cuatro cines comerciales de la ciudad simultáneamente.

Fueran o no espectadores directos de estas películas, los alumnos de las escuelas de Barcelona recibieron la influencia de la cinematografía soviética en la configuración de su imagen sobre los campos de batalla. En el dibujo *L'escombriaire,* (El basurero en castellano) de Òscar Camps, alumno de 12 años del Grupo Escolar Lluís Vives de Barcelona, representa un carro tirado por un animal en plena recogida de la basura por la calle. A un lado del carro está pintada la sigla del sindicato UGT (figura 3). Se trata de una imagen cotidiana que retrata una actividad en la retaguardia, representada también en otros dibujos de la colección del Grupo Escolar Lluís Vives, entre los cuales hay un de Francesc Carós, que podría ser el niño del dibujo del tanque. Pero hemos seleccionado la imagen de Òscar Camps porque en la pared del edificio del fondo hay pegado unos carteles que anuncian la película *Los marinos de Cronstadt*.

Figura 3. Òscar Camps, *L'escombriaire,* hacia 1937. Fondo IMEB, Museu Universitari Virtual de Pedagogia (MUVIP), Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya, 2025. Referencia: dibujo 470.



[33] Esteve Rimbau, *Laya Films i el cinema a Catalunya durant la Guerra Civil.* (Barcelona: L'Avenç, 2018), 100-105.

La escena cotidiana de la recogida de basura no es un dibujo de guerra, pero sí lo es de su contexto y nos muestra que los carteles propagandísticos y la cinematografía creaban en la retaguardia un imaginario sobre el frente de batalla. La presencia de una iconografía en la retaguardia que se traducía en los dibujos infantiles.

Es relevante fijarnos que el cartel dibujado por el alumno Òscar Camps es muy diferente al cartel sobre los marinos de Kronstadt pintado por Josep Renau (figura 4), un icónico cartel que actualmente está expuesto en la sala sobre el arte en la Guerra Civil del Museu Nacional d'Art de Catalunya. El cartel de Renau es una obra de arte expuesta en un museo, que tenía una función propagandística e ideológica, pero a pesar de que hoy en día es una obra bien reconocida y valorada, en su momento no influenció al alumno del dibujo y, por extensión podemos pensar al resto de niños de Barcelona, porque este impactante cartel no se pegó en las paredes de la capital catalana. Se trata de un caso más de un cartel que ha «hecho historia», obra del artista valenciano Josep Renau (1907-1982), considerado el creador de carteles más importante de la Guerra Civil, por su calidad y cantidad.[34] Su estética expresionista, la fuerza de sus imágenes y el particular realismo que infunde su obra, generó una escuela cartelista indisociable a la Guerra Civil. Renau era militante del Partido Comunista de España y director general de Bellas Artes.

Sin dejar de admirar la obra de Josep Renau, el análisis contextual de un dibujo infantil de las calles de Barcelona durante la Guerra Civil, nos permite observar que su cartel de presentación del filme soviético *Los marinos de Cronstatd,* seguramente no se repartió en Barcelona, porque en la capital catalana era Laya Films del Comissariat de Propaganda de la Generalitat de Catalunya quien distribuyó la película y utilizó para su presentación y promoción otro cartel, diferente al de Renau, publicado por el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes.

El cartel de Laya Films *Els marins de Cronstadt* (figura 5), con el título en catalán, contrasta por su aspecto con el de Josep Renau. Una obra de arte conservada en un museo, al lado de una olvidada imagen de un

[34] Daniel Giralt-Miracle, «Cartells que han fet història», en *Cartells de la col·lecció Fornàs. Producció gràfica de la Segona República i la Guerrra Civil* (Barcelona: Departament d'Edicions del Parlament de Catalunya, 2006), 19-32.

autor anónimo incluida en un programa cinematográfico, que tan solo se encuentra en la prensa barcelonesa, en los diarios como *El Diluvio* y *Última Hora*.

Por su diseño, es evidente que el dibujo infantil intenta copiar el cartel sin autor conocido de Laya Films. Aunque se equivoca, en lugar de copiar el nombre de Laya Films escribe el de Radio Films, la marca de una productora de cine comercial norteamericano, con la sede central en España situada en Barcelona desde 1934. El nombre de Radio Films debía resonar más en la cabeza de Òscar Camps que el más reciente de Laya Films, seguramente un lapsus a causa del gran éxito entre el público del cine comercial norteamericano, por encima del realismo socialista cinematográfico soviético.

En el cartel de Laya Films destaca la imagen de las ruedas de oruga de un carro de combate, como las del tanque en pleno campo de batalla del dibujo infantil (figura 2). Unas ruedas de oruga de un tanque, un arma poderosa, tiene más importancia entre los niños que el mensaje ideológico que querían transmitir los carteles y películas. En Cataluña en la década de los años treinta había un debate pedagógico acerca del neutralismo escolar, con partidarios o no de mantener la escuela al margen de ideologías impuestas, así como de introducir o no elementos que predispusieran al enfrentamiento armado.[35] Durante la Guerra Civil, el Consejo de la Escuela Nueva Unificada (CENU) que dirigía el sistema educativo catalán, promulgó el neutralismo escolar. Los dibujos infantiles del Grupo Escolar Lluís Vives muestran que el neutralismo era presente en el centro escolar.[36] El análisis contextual de los dibujos nos permiten reconocer un neutralismo producto de un mayor interés por el objeto a representar y su estética que por la ideología difundida por los medios de comunicación de masas.

---

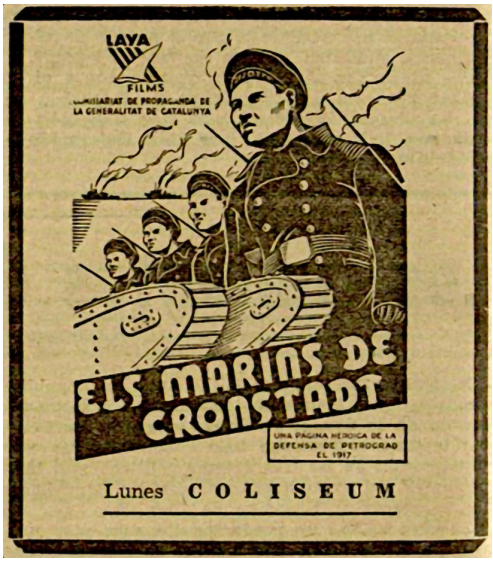
[35] Enriqueta Fontquerni y Mariona Ribalta, *L'ensenyament a Catalunya durant la guerra civil. El CENU*. (Barcelona: Barcanova, 1982), 151-155.

[36] Núria Padrós Tuneu *et al.,* «The Spanish Civil War as seen through children's drawings of the time», *Paedagogica Historica*, 51(4), (2015) 478-495.

Figura 4. Cartel obra de Josep Renau. CRAI Biblioteca Pavelló de la República (Universitat de Barcelona).



Figura 5. Cartel publicitario de Laya Films sobre la película «Els marins de Cronstadt», publicado en las páginas del diario *El Diluvio,* 24 de enero de 1937.



Un neutralismo escolar que no contradice la tesis de Teresa Pàmies cuando afirmaba que los niños en la Guerra Civil no eran neutrales. Esta escritora comunista afirmaba que en aquellas circunstancias aquellos niños no pudieron ser neutrales, no les dejaron ser neutrales. Lo argumentaba de la siguiente manera: «En la España partida en dos los niños tuvieron que ser beligerantes porque los bombardeos, el éxodo permanente, la ausencia del padre soldado, preso, fusilado o "paseado"; el hambre, el frío, el pánico, todo en su conjunto o por separado se ensañó con millones de españolitos…».[37] Los niños no eran neutrales, según Teresa Pàmies, porque el contexto bélico en el que vivían no les dejaba serlo, pero sus dibujos no eran beligerantes, eran una representación de su imaginario sobre la guerra, con escasas referencias políticas e ideológicas.

[37] Teresa Pàmies, *Los niños de la guerra.* (Barcelona: Editorial Bruguera, 1977), 9.

El famoso escritor inglés Aldous Huxley colaboró en el libro *They still draw pictures!* Publicado en 1938, en sus páginas se reproducía en escala de grises una selección de 60 dibujos infantiles de la Guerra Civil, expuestos inicialmente en Nueva York y posteriormente en otras ciudades americanas. Era una forma de recaudar fondos para ayudar a los refugiados infantiles sostenidos en colonias y comedores por los cuáqueros. En el prólogo del libro, Huxley expresaba dos maneras en que se pueden ver estos dibujos: Como un fenómeno puramente estético y como expresión de la historia contemporánea, con los ojos del sociólogo, tanto como del crítico de arte». Como fenómeno artístico destacaba «la capacidad del niño para la expresión psicológica y dramática. Dicha capacidad está limitada por sus deficiencias en la técnica. Pero, dentro de esas limitaciones, la invención, el ingenio artístico y el poder de ejecución son a menudo notables».[38]

En fin, Aldous Huxley, reconocía el carácter artístico e histórico de los dibujos infantiles de la Guerra Civil. Investigar el entorno familiar y escolar, así como la relación con el imaginario iconográfico de la guerra es un reto difícil, pero a la vez estimulante, que permite interpretar estos dibujos a través del contexto y la representación de la guerra. Un contexto que en los dibujos infantiles tiene más importancia desde una aproximación cultural al arte que estética.

LA REPRESENTACIÓN DE LA RETAGUARDIA EN LOS DIBUJOS INFANTILES

El último objetivo de este artículo es el de analizar las experiencias concretas de la retaguardia contadas por el alumnado del Grupo Escolar Lluís Vives en sus producciones artísticas. Para ello, se examinaron los 595 dibujos digitalizados de la colección, complementándolos con diversos textos redactados por niños durante la guerra. En su mayor parte fueron escritos por alumnado de esta escuela de Barcelona, en los que relataron sus vivencias y puntos de vista a través de diarios, trabajos colectivos o revistas escolares. Algunos de los textos están escritos por los mismos autores de los dibujos de la colección.

---

[38] Prólogo de Aldous Huxley traducido por Francisco López Groh y publicado en *¡Aún dibujan! Con 60 reproducciones de dibujos realizados por niños españoles durante la Guerra Civil.* (Madrid: Área de Gobierno de Cultura y Deportes del Ayuntamiento de Madrid, 2019), 37 y 40.

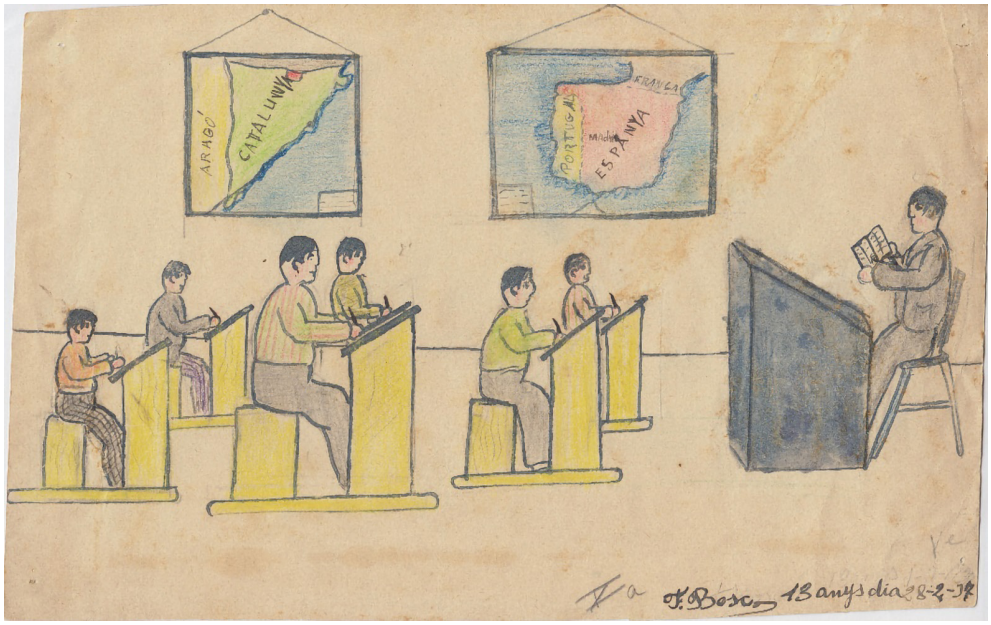
El análisis reveló una gran variedad y complejidad de las experiencias representadas por los niños, las cuales se pueden distinguir dos grandes dimensiones. La de las experiencias se consideradas de vida cotidiana normalizada (asistir a la escuela, jugar en la calle, o la familia, por ejemplo), el otro grupo son imágenes que revelan una gran alteración de la cotidianidad (como fueron los bombardeos y sus consecuencias, los refugios o la escasez de alimentos y productos esenciales). Se exponen a continuación algunas de las experiencias de retaguardia más representativas.

En la colección abundan los dibujos con escenas relacionadas con la escuela. Entrar o salir del edificio, las aulas, las clases de gimnasia o el patio son escenas habituales en las ilustraciones. Las representaciones de dichas experiencias evocan una vida cotidiana donde no parece existir la guerra (figura 6). Justamente, la extrañeza provocada por esta aparente normalidad en el contexto educativo, frente a las vivencias en la retaguardia también se puede reseguir en algunos de los textos de los niños analizados:

> Estic a l'entrada de l'escola, mentre els altres estan reunits amb la senyoreta Barba, faig de portera. Em miro totes les plantes d'ací i d'allà. Em faig l'efecte que estic en un altre món, en un món de fades. De tant en tant penso: "Però és possible que hi hagi guerra? Però és possible que s'estigui matant, mentre que aquí tot és delícia?" No sé tornar-me la contesta.[39]

[39] Fragmento de J. Tarrats, Escola del Mar, publicado en Salvador Domènech, *La guerra amb ulls d'infant. Tres diaris i dos centenars d'escrits inèdits*, (Maçanet de la Selva: Ed. Gregal, 2017), 199.

Figura 6: F, Bosc, *L›escola. la classe,* 1938. Fondo IMEB. Museu Universitari Virtual de Pedagogia (MUVIP), Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya, 2025. Referencia: dibujo 595.



A pesar del elevado número de dibujos del fondo estudiado que representan la escuela, no se puede generalizar dicha experiencia a todos los niños de Barcelona puesto que, ni durante el período de la II República, ni durante la Guerra Civil se consiguió escolarizar a todos los menores de la ciudad, pese a los esfuerzos realizados desde el Ayuntamiento de Barcelona y de la Generalidad de Cataluña, a través del CENU.[40] El déficit de plazas escolares, pero, no era el único problema, también lo fue el absentismo de una parte de los niños que tenían adjudicada una plaza, especialmente a medida que la guerra avanzaba.[41]

Otras experiencias que aparecen en una parte importante de las ilustraciones analizadas y que se pueden considerar de vida normalizada son las vinculadas al ocio. Los dibujos con representaciones de juego o juguetes aparecen vinculados a diversos contextos (el familiar, el escolar

[40] Cèlia Cañellas y Rosa Toran, *Escolaritzar Barcelona: l›ensenyament públic a la ciutat, 1900-1979*. (Barcelona: Ajuntament de Barcelona, 2020). Fontquerni y Ribalta, *L›ensenyament a Catalunya.*

[41] Cañellas y Toran, *Escolaritzar Barcelona.*

o la calle) y son interesantes por cuanto permiten entender los tipos de juego, con quienes jugaban y los juguetes de los que disponían los niños, tal y como se puede observar en la figura 7.

Figura 7: B. Llaveria, *Jocs de bales,* 1937. Fondo IMEB. Museu Universitari Virtual de Pedagogia (MUVIP), Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya, 2025. Referencia: dibujo 139.

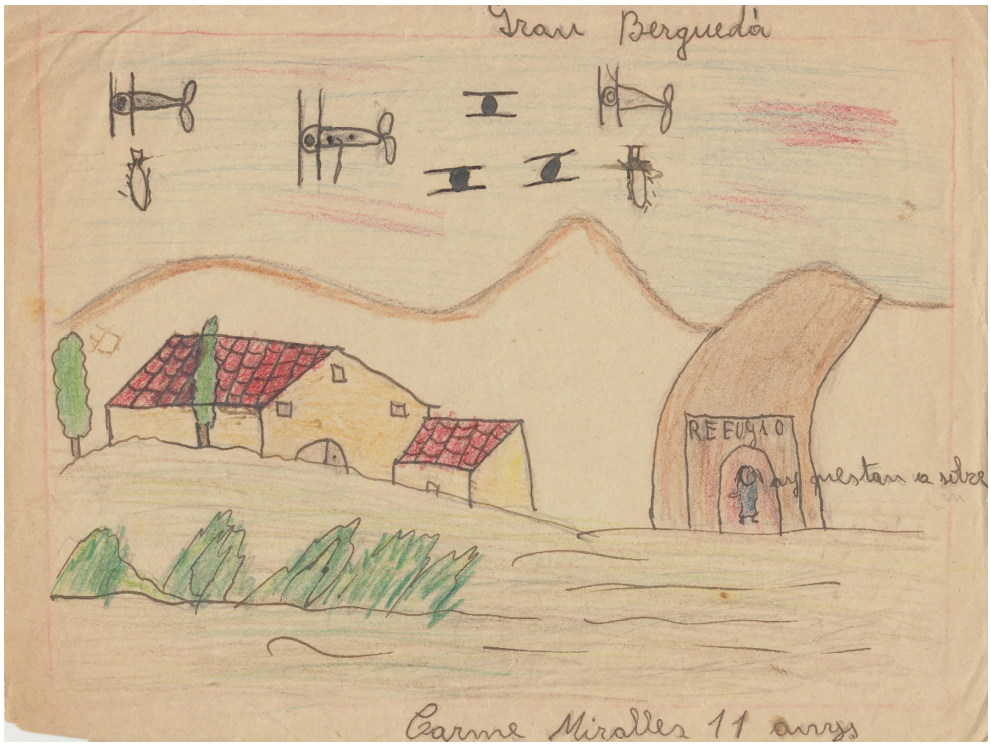


También en sus redacciones aparecen experiencias de juego, aunque los relatos analizados, en este caso, son poco descriptivos y suelen aparecer más referencias a los juguetes que a los juegos propiamente y, en su mayor parte, están vinculadas a experiencias de solidaridad con otros niños, especialmente los refugiados. Los dibujos, en este sentido, aportan una información más detallada sobre los juegos y los juguetes, y al mismo tiempo más contextual poniendo de manifiesto la importancia del estudio de fuentes visuales en la historia de la educación.

Como se ha comentado, y en contraste con estas experiencias de vida normalizada, una parte de los dibujos relatan una alteración importante de la cotidianidad. Buen ejemplo de ello son las imágenes, más o menos

realistas, de bombardeos pintadas por los niños y las consecuencias que ocasionan. En algunos casos, las ilustraciones exponen muy claramente el miedo y la angustia vivida, como se observa en la figura 8, en la que la niña, ante la presencia de aviones enemigos, se refugia de las bombas y exclama: "¡Ay, que están encima!".

Figura 8: Carme Miralles, *Avions, situacions de guerra,* hacia 1936-39. Fondo IMEB. Museu Universitari Virtual de Pedagogia (MUVIP), Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya, 2025. Referencia: dibujo 80.



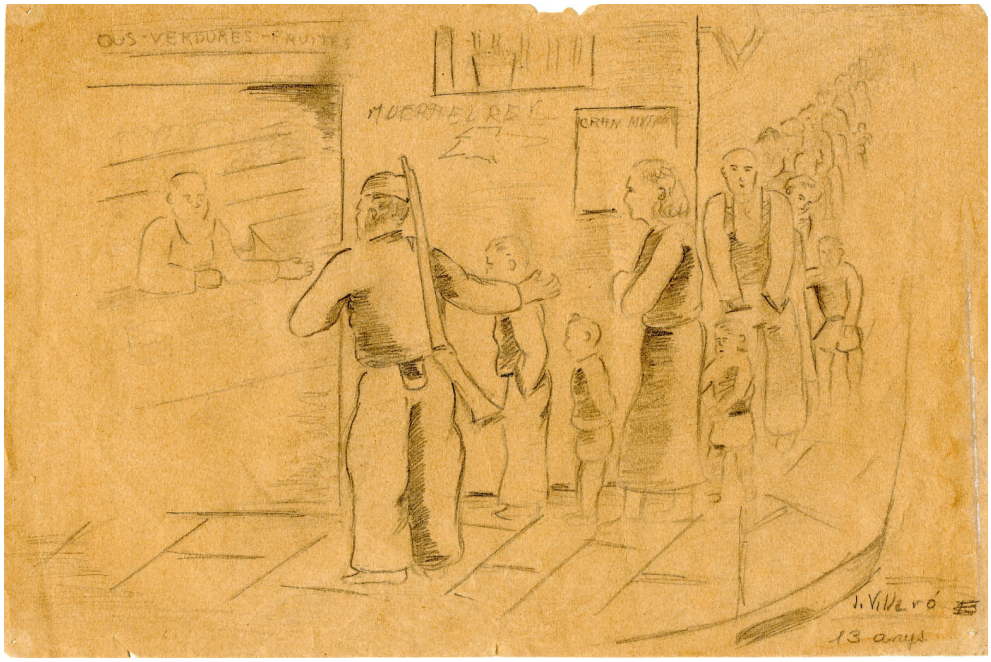
El miedo y la angustia también se pueden reseguir, fácilmente, en los diarios de los escolares de Barcelona. Es el caso del siguiente fragmento en el que Elena Arnau, del Grupo Escolar Lluis Vives, explica como un acontecimiento, a priori sin importancia, puede provocar temor a la población:

> Dimarts 16 de novembre de 1937
> Jo ja em creia que hi havia perill de bombardeig!

> Ahir mentre anava en el tramvia, les llums s'apagaren. Tota la gent es creia que hi havia perill en veure que les llums s'apagaven, però després poguérem comprovar que era que s'havien fos les bombilles. És clar, com que tenim tanta por que bombardegin, per una mica de res ja ens espantem![42]

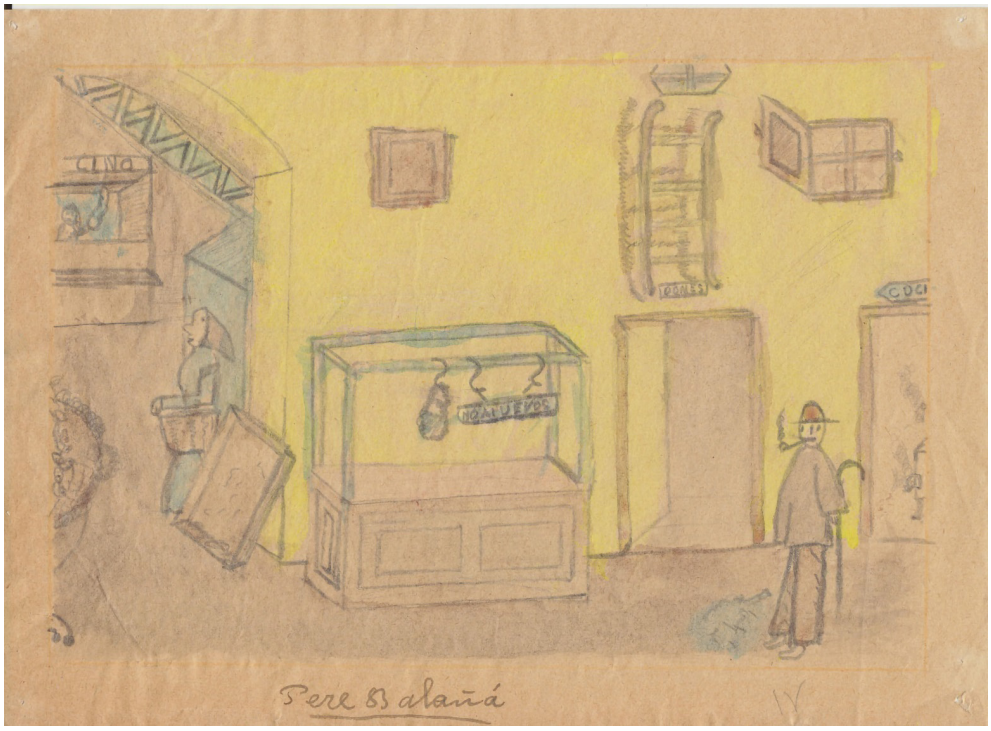
La escasez de productos y sus consecuencias en el día a día de la población es otra de las experiencias que aparecen en distintos dibujos de la colección. En diversas imágenes se pueden se pueden apreciar las largas colas para poder obtener alimentos (figura 9). En otras, los carteles de tiendas o puestos de mercado indican que se han acabado algunos de los víveres (figura 10).

Figura 9: Ignasi Villaró, *Botigues, Mercats,,* hacia 1936-39. Fondo IMEB. Museu Universitari Virtual de Pedagogia (MUVIP), Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya, 2025. Referencia: dibujo 46.



[42] Domènech, *La guerra amb ulls d'infant,* 324.

Figura 10: Pere Balañà, *Botigues, Mercats,* hacia 1936-39. Fondo IMEB. Museu Universitari Virtual de Pedagogia (MUVIP), Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya, 2025. Referencia: dibujo 39.



Los niños no solo dibujaron los efectos de dicha escasez, sino que los relatan en diversos de sus escritos, mostrando la gran importancia que tuvo dicha experiencia en su vida cotidiana:

> Estem cada dia pitjor, puix que t'has d'estar hores i més hores a la cua i, total, per poder adquirir una mica de menjar [...]. Tant que m'agradaria a mi estar en un poblet, així, com ara el teu on no t'has de preocupar per fer cues i pots menjar tot el que vols.[43]

En resumen, las experiencias representadas en los dibujos no solo son de carácter negativo, como el imaginario sobre las vivencias de una guerra podría inducir a pensar. En las ilustraciones analizadas, también se pueden encontrar trazos de experiencias positivas. La alegría y

[43] Domènech, *La guerra amb ulls d'infant,* 172-173.

diversión vinculada al juego, o la normalidad reflejada en las escenas escolares contrastan con las imágenes de bombardeos, escenas de guerra o la escasez de productos y sus consecuencias en los niños que fueron víctimas y testimonios del conflicto.

CONCLUSIONES

La incorporación de la expresión artística infantil en la investigación histórico-educativa da voz a los niños que vivieron la Guerra Civil española. Las producciones infantiles constituyen por sí mismas una manifestación de la capacidad de agencia infantil,[44] de sus posibilidades de creación y expresión y, por lo tanto, son una fuente muy valiosa para observar y comprender sus necesidades, puntos de vista y experiencias vividas.

En el marco del presente monográfico, que se interroga como las artes pueden cambiar las formas de pensar la historia de la educación, se confirma que la incorporación de la expresión artística infantil en la investigación histórica-educativa supone un cambio en la mirada y la forma de enfocar el proceso investigador, ya sea para plantear como se abordan los aspectos éticos, el contexto social de creación y recepción de los dibujos infantiles y, también, las experiencias representadas por los niños.

Los dilemas éticos surgen previa y durante todo el proceso de investigación. En el caso de la incorporación de fuentes producidas por niños del pasado los retos éticos son más acusados, al tratar de menores que casi nunca pueden ser informados ni autorizar su participación en el estudio. La decisión de incluir o no sus producciones en la investigación y de anonimizar o no los datos personales debe ser discutida para cada investigación sin fórmulas válidas generalizables. El enfoque *ethics in practice* referenciado facilita la reflexión durante todo el proceso investigador, valorando también las repercusiones que puedan tener los resultados del análisis.

En relación con los retos del contexto uno de los resultados que se desprenden es como los aspectos propagandísticos e ideológicos llegan

[44] Kendrick, «Miraculous, mutilated, mundane». Hiemesch, «Witnessing Children's Live».

a los niños. Bien en el caso de García Narezo, con un entorno familiar de militancia conocida, bien en el alumnado del Grupo Escolar Lluís Vives de barrio popular obrero, pero de militancia difícil de concretar en cada caso individual. Pese a todo, el artículo presenta evidencias de la influencia del cine y los carteles propagandísticos de la época en los dibujos analizados que permiten trazar el influjo del contexto y abren una vía en el estudio sobre la interacción de la propaganda en la Guerra Civil española y la vida cotidiana de los niños.

Respecto a las experiencias representadas en los dibujos se concluye la existencia de dos dimensiones interpretativas: experiencias de vida cotidiana normalizada y las resultantes del impacto de la guerra. Entre las primeras destacan los dibujos de la escuela, los que representan escenas de juego o de momentos compartidos con la familia; entre las segundas los bombardeos, los refugios o la escasez de víveres. En consecuencia, el análisis realizado rompe el estereotipo de vivencias infantiles asociadas exclusivamente a los traumas de la guerra.

En definitiva, analizar la expresión artística de los más pequeños introduce en la reflexión histórico-educativa la sensibilidad infantil y su percepción e interpretación de la realidad, en este caso de sus vivencias en un contexto de guerra. Como afirma la locución del documental cinematográfico *Un Periódico Mural,* realizado en el Grupo Escolar número 5 de octubre de Barcelona, cuando en pantalla aparecen unas manos infantiles jugando con un tanque*:* «El hierro es materia dura para sus pocos años, pero sus sueños se plasman en el papel, en el cartón, en la tinta, en el color de sus lapiceros. Así se sucede este cuento real en estos tiempos en que los obuses cantan su música de exterminio».[45]

Notas sobre los autores

Núria Padrós Tuneu es profesora del Departamento de Psicología de la Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya. Es miembro del grupo consolidado Grup de Recerca en Atenció a la Diversitat (GRAD) y colaboradora del Museu Virtual de Pedagogia (MUVIP). Su trayectoria

[45] Manuel Ordóñez de Barraicúa «*Un periódico mura*l» [Obra audiovisual]. Producción: EA Films (Ediciones Antifascistas Films), 1937. Consultado el 14 de marzo de 2025 y disponible en: https://www.rtve.es/play/videos/archivo-historico/periodico-mural/2833334/

de investigación se inició con el estudio de las posibilidades de inclusión de los niños en el sistema escolar. En los últimos años se ha centrado en el análisis desde una óptica histórico-psicológica de las fuentes visuales del entorno escolar, especialmente las producidas por los niños y niñas. Ha participado en diferentes proyectos de investigación relacionados con la propaganda educativa, las representaciones estéticas de la educación y de la niñez y el patrimonio educativo aportando la perspectiva del desarrollo cognitivo y afectivo de la infancia.

Josep Casanovas Prat es profesor titular del Departamento de Didáctica de las Artes y las Ciencias de la Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya. Es miembro del grupo consolidado Grup de Recerca en Educació (GREUV) y colaborador del Museu Virtual de Pedagogia (MUVIP). Su investigación en Historia de la Educación se ha centrado en el análisis del sistema educativo, las construcciones escolares y la práctica educativa en España a partir de imágenes. Se ha especializado en el uso como fuente de investigación de noticiarios, filmes documentales educativos y de propaganda, desde sus orígenes anteriores a la Segunda República hasta los años del Franquismo y la transición democrática. Ha investigado también sobre la historia de la Guerra Civil española, el cooperativismo, la educación física y la formación profesional y técnica agraria.

REFERENCIAS

Alted, Alícia., Roger González y María José Millán. «Dibujos infantiles en tiempos de guerra. La colección de la Biblioteca Nacional». En *A pesar de todo dibujan... La Guerra Civil vista por los niño*s, 27-39. Madrid: Biblioteca Nacional, 2006.

Blackman, Shane J. «"Hidden Ethnography": Crossing Emotional Borders in Qualitative Accounts of Young People's Lives», *Sociology* 41, 4 (2007): 699-716.

Boydell, Katherine M , Michael Hodgins, Brenda M Gladstone, Elaine Stasiulis, Geroge Belliveau, Hoi Cheu, Pia Kontos, y Janet Parsons. «Arts-based health research and academic legitimacy: Transcending hegemonic conventions» *Qualitative Research* 16, 6, (2016): 681–700.

Brauner, Alfred y François Brauner. *L'expression psychotique chez l'enfant: Expression verbale, expression non verbale*. París: Groupement de Recherches Pratiques pour l'Enfance, 2001.

Casanovas Prat, Josep y Pilar Prat Viñolas. «Els noticiaris de Laya Films sobre els infants i la seva educació durant la Guerra Civil espanyola». En *Educar en temps de guerra,* 181-192. València: Institució Alfons el Magnànim, 2016.

Díaz-Albo Chaparro, Adolfo. *Los hijos artistas de Gabriel García Maroto*. Ciudad Real: Ayuntamiento de la Solana, 2019.

Domènech, Salvador. *La guerra amb ulls d'infant. Tres diaris i dos centenars d'escrits inèdits*. Maçanet de la Selva: Ed. Gregal, 2017.

Egüz, Sule. «The Meaning of War and Peace for the Migrant Syrian Students at Tertiary Level in Turkey: An Art-Based Study» *International Online Journal of Education and Teaching* 7, 3 (2020): 992-1008

Fontquerni, Enriqueta y Mariona Ribalta. *L'ensenyament a Catalunya durant la guerra civil. El CENU*. Barcelona: Barcanova, 1982.

Gallardo, José Antonio. *El dibujo infantil de la evacuación durante la Guerra Civil española (1936-1939).* Málaga: UMA Editorial. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga, 2012.

García, Dau y Marisa G. Ruiz, «Un viaje por las emociones en procesos de investigación feminista», *Empiria. Revista de metodología de Ciencias Sociales* 50 (2020): 21-41.

García Narezo, José. *Un Niño y la guerra: trayectoria plástica de José García Narezo*. Barcelona: Ministerio de Instrucción Pública, 1938.

Giralt-Miracle, Daniel. «Cartells que han fet història». En *Cartells de la col·lecció Fornàs. Producció gràfica de la Segona República i la Guerrra Civil*, 19-32. Barcelona: Departament d'Edicions del Parlament de Catalunya, 2006.

Gómez, Anna. «Fonaments metodològics d'investigar amb les imatge. Referències des de la investigació». En *Investigar la història de l'educació amb imatges*, editado por Eulàlia Collelldemont, 77-90. Vic: Eumogràfic, 2014.

Guillemin, Marilys y Lynn Gillam. «Ethics, reflexivity, and "ethically important moments" in research» *Qualitative inquiry* 10 (2) (2004): 261-280.

Haggerty, Kevin D. «Ethics creep: Governing social science research in the name of ethics» *Qualitative sociology* 27 (2004): 391-414.

Hiemesch, Wiebke. «Witnessing Children's Lives under National Socialism: Oral Testimonies and Children's Drawings from Ghettos and Concentration Camps» en *Children and Youth at Risk in Times of Transition: International and Interdisciplinary Perspectives* editado por Baard Herman, Elke Kleinau, Ingvill Constanze Ødegaard, 67-90. Berlin, Boston: De Gruyter Oldenbourg, 2024.

Hodgson, Jack. «Accessing children's historical experiences through their art: four drawings of aerial warfare from the Spanish Civil War». *Rethinking History* 25, 2 (2021): 145-165.

Hodgson, Jack. «Historians, emotions, and children's trauma in the archives» *Qualitative Inquiry* 30 (10) (2024): 774-780.

Holland, Janet. «Emotions and Research», *International Journal of Social Research Methodology* 10 (3) (2007): 195-209.

Hrechaniuk, Yelyzaveta y Anna Sparrman. «Ethics in research practice: young people, pictures, and archives» *Archives and Records* 45, 3 (2024): 306-323. https://doi.org/10.1080/23257962.2024.2394084

Huxley, Aldous . «Prólogo». En *¡Aún dibujan! Con 60 reproducciones de dibujos realizados por niños españoles durante la Guerra Civil*. Madrid: Área de Gobierno de Cultura y Deportes del Ayuntamiento de Madrid, 2019.

Kendrick, Anna. «Miraculous, mutilated, mundane: Redrawing children's art in Francoist Spain», *Global Studies of Childhood* 11 (2) (2021): 142-163.

Kumar, Smita y Liz Cavallaro «Researcher self-care in emotionally demanding research: A proposed conceptual framework» *Qualitative health research* 28(4), (2018): 648-658.

Kuri, Erin L. «Ethics in arts-based research: Drawing on the strengths of creative arts therapists» *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy* 54(3) (2020): 197-219.

McFee, June King. *Cultural diversity and the structure and practice of art education*. Virginia: The National Art Education Association, 1998.

McLaughlan, Rebecca. «Towards an ethic of reciprocity: the messy business of co-creating research with voices from the archive» *Cultural Studies Review* 24(2) (2018): 39-55.

Meda, Juri «Los dibujos infantiles como fuentes históricas: perspectivas heurísticas y cuestiones metodológicas», *Revista Brasileira de História da Educação* 14 (3) (2014): 139-165.

Mok, Tze Ming, Flora Cornish y Jen Tarr, «Too Much Information: Visual Research Ethics in the Age of Wearable Cameras» *Integrative Psychological and Behavioral Science* 49(2) (2015): 309-322.

Padrós Tuneu, Núria, Isabel Carrillo Flores, Josep Casanovas Prat, Pilar Prat Viñolas, Antoni Tort Bardolet y Anna Gómez Mundó. «The Spanish Civil War as seen through children's drawings of the time». *Paedagogica Historica* 51, 4 (2015): 478-495. https://doi.org/10.1080/00309230.2015.1049185

Pàmies, Teresa. *Los niños de la guerra*. Barcelona: Editorial Bruguera, 1977.

Rimbau, Esteve. *Laya Films i el cinema a Catalunya durant la Guerra Civil*. Barcelona: L'Avenç, 2018.

Roith, Christian «Trotz allem zeichnen sie: Der Spanische Bürgerkrieg mit Kinderaugen gesehen». *Paedagogica Historica* 45 (1-2) (2009): 191-214.

Sáinz, Aureliano. *El arte infantil. Conocer al niño a través de sus dibujos*. Madrid: Eneida, 2011.

Salas, Antón y Manuel Arsenio. «El otro Kronstadt: la imagen significante y el concepto de realismo durante la defensa de Madrid en noviembre de 1936». *Eikón / Imago* 13, 1 (2024): 1-11.

Scott, Stephanie. «"I Enjoy Having Someone to Rant to, I Feel like Someone is Listening to Me": Exploring Emotion in the Use of Qualitative, Longitudinal Diary-Based Methods», *International Journal of Qualitative Methods* 21 (2022). https://doi.org/10.1177/16094069221074

Stargardt, Nicholas. «Drawing the Holocaust in 1945», *Holocaust Studies* 11, 2 (2005): 25-37.

Valero, Sergio y Mélanie Ibáñez. «¿Qué retratan? Los modelos de género en los dibujos infantiles de la Guerra Civil Española», *Historia y Memoria de la Educación* 21 (2025): 283-319. https://doi.org/10.5944/hme.21.2025.37334

Wiles, Rose, Amanda Coffey, Judy Robison y Jon Prosser. «Ethical Regulation and Visual Methods: Making Visual Research Impossible or Developing Good Practice?» *Sociological Research Online* 17, 1 (2012): 3-12.

Zhou, Zihan. «Beyond Semiotic Representation: A Study of Emotion in Ukrainian Children's Paintings», *Social Inclusion* 12 (2024): 1-16.

Historia y Memoria de la Educación 23 (enero-junio 2026): 101-125
Sociedad Española de Historia de la Educación
ISSN: 2444-0043
DOI: 10.5944/hme.23.2026.45256

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

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

Antonio Fco. Canales[α]

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

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

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

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

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

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

Cómo citar este artículo: Canales, Antonio Fco. «Memorias sentimentales de la escuela en la literatura: Zweig, Pla, Camus y Giménez». *Historia y Memoria de la Educación* 23 (2026): 101-125

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

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

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

STEFAN ZWEIG O EL ESPLÉNDIDO DESPRECIO

Un primer ejemplo de memoria escolar lo encontramos en las memorias del austríaco Stefan Zweig. Nacido en el seno de una familia acomodada, los recuerdos escolares de Zweig, como suele pasar entre los hombres de su clase, no se centran en la escuela, sino en su largo bachillerato, que cursó en el Maximilian Gymnasium de Viena entre 1892 y 1900.[1] El autor critica inmisericordemente la educación recibida en su instituto por su carácter cosificado, repetitivo y falto de sentido.[2] En sus propias

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

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

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

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

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

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

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

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

[3] Matuschek, *Las tres vidas*, 34.

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

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

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

---

[5] Matuschek, *Las tres vidas*, 35

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

[7] Lafaye, *Nostalgias Europeas*, 13.

[8] Matuschek, *Las tres vidas*, 27

JOSEP PLA O EL DESAPEGO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

No obstante, son pocas las licencias poéticas que destilen sentimentalidad que Pla se permite. Si Zweig insiste en elevarse hacia la espiritualidad intelectual, Pla prefiere revolcarse en la zafiedad de la corporalidad. Mientras el austriaco anhela raras ediciones de Rilke, el ampurdanés se extasía con fuets y butifarras recibidos de casa con que combatir un hambre que dibuja el telón de fondo de sus tiempos escolares de manera recurrente (pp. 66, 81, 157 y 173). Pero el apetito no es la única dimensión corporal de estos años de formación. Pla se declara entusiasta futbolista en sus años adolescentes[10] (pp. 81 y 176) como «conjuro del remolino biológico y sensual» (p. 35) y de una sensualidad que califica de «frontal y bestia» (p. 175). Lejos del desinterés de Zweig por las mujeres, los compañeros de Pla desnudaban libidinosamente con la imaginación a las esposas de los profesores con las que se cruzaban en los paseos dominicales (P. 145) y se entregaban con imaginación desbordante a los cotilleos escabrosos sobre la vida sexual extramarital de la ciudad de los que les nutrían los alumnos externos del colegio (p. 174). Pla, obviamente, no se escapaba para leer a Rilke, sino para fines mucho más mundanos. De hecho, fue ruidosamente expulsado del colegio a los quince años, en el último curso de sus estudios, a causa de una escapada para visitar a un prostíbulo.[11] No obstante, acabó el bachillerato con buenas notas como alumno libre.[12]

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

ALBERT CAMUS O LA PLEITESÍA DEL BECARIO AVENTAJADO

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

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

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

[12] Pla, *Un corazón furtivo*,134.

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

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

---

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Sin duda, la humilde honestidad[22] de Camus a la hora de reconocer su deuda con la escuela ayuda a disolver esta aparente paradoja. Desde el determinismo lingüístico trivializado en nuestras facultades por ciertas lecturas de Bernstein, Camus estaba, más que condenado, sentenciado; sin embargo, ganó el Premio Nóbel de Literatura. Está claro que en algún lugar tuvo que aprender esa lengua que manejaba magistralmente y resulta obvio que ese lugar fue su escuela. Camus lo reconoce; a diferencia de Zweig, que ni tenía que agradecer nada, pues hablaba cuatro idiomas antes de entrar en la escuela, ni lo hubiera hecho, aunque tuviera, dada su vanidad. Mantiene en este punto una significativa sintonía con Pla, que también necesitó un aprendizaje formal de la lengua culta, porque en su casa hablaba un catalán familiar, y que valoraba muy positivamente la enseñanza del castellano de los maristas. Estos casos nos recuerdan que la escolarización en otra lengua era un fenómeno bastante extendido en Europa con anterioridad a la Segunda Guerra Mundial y, más aún, una segunda cuestión que hoy se ha perdido prácticamente de vista: la lengua de la escuela, como el resto de sus códigos, era siempre otra lengua, incluso para los hablantes del mismo idioma.

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CARLOS GIMÉNEZ O LA MEMORIA IRREDENTA

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

[36] Corrado, «Carlos Giménez», 177.

[37] Bois, *Carlos Giménez,* 33.

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

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

En realidad, más que redimir y reeducar a los hijos de los vencidos —a esos pequeños salvajes que parecía que vinieran de la Siberia, según una de las aterradoras cuidadoras[39]— que era el objetivo explícito de esta institución, la memoria de Giménez apunta a que se trataba de destruir cualquier rastro de dignidad humana en ellos y hacerles entender que no tenían otro lugar en la Nueva España que agachar la cabeza y obedecer a las personas decentes el resto de su vida; que por algo habían perdido *vicariamente* una guerra. Como señala Juan Marsé en el prólogo a la edición completa, «esos niños evocados por el lápiz de Carlos Giménez ya estaban previamente condenados por el resultado de la guerra civil y los sangrientos Años Triunfales del bando vencedor».[40]

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

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

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

[41] Bois, *Carlos Giménez,* 121.

[42] Bois, *Carlos Giménez,* 131.

críticos del movimiento memorialista. En última instancia, esta evolución vendría a confirmar la tesis de Santos Juliá de que no existió ese *pacto de silencio* en la Transición[43] que se denunciaba; por el contrario, se publicó mucho sobre el franquismo y sus atrocidades y, de hecho, *Paracuellos* sería un buen ejemplo de ello. La cuestión, por tanto, no sería sacar a la luz lo pretendidamente oculto, sino engarzar esos acontecimientos ya denunciados en una memoria colectiva. Esta deriva situaría la serie de *Paracuellos* en el marco de la memoria horizontal y vertical de Halbwachs.[44] La obra se Giménez sería horizontal en la medida en que une a los miembros de una generación y vertical al posibilitar la transmisión de la memoria de una generación a otra.[45]

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

POR UNA MEMORIA INCORDIANTE

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

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

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

[45] Bois, *Carlos Giménez,* 121.

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

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

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

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

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

Nota sobre el autor

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

REFERENCIAS

Bárcena Orbe, Fernando. «Maestros y discípulos. Anatomía de una relación». *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria* 30, no. 2 (2018): 73–108.

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

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

Camus, Albert. *El primer hombre*. Barcelona: Tusquets, 2014.

Cenarro Lagunas, Ángela. *La sonrisa de la Falange: Auxilio Social en la guerra civil y en la posguerra.* Barcelona: Crítica, 2006.

Cenarro Lagunas, Ángela. *Los niños del Auxilio Social*. Madrid: Espasa Calpe, 2009.

Clarà, Josep. «Expedient i exàmens de Josep Pla a l'Institut de Girona». *Revista de Girona* 166 (1994): 36-43.

Colette, *Claudina en la escuela*. Barcelona, Anagrama, 1986.

Corrado, Danielle. «Carlos Giménez y el pacto autobiográfico». En *Historietas, comics y tebeos españoles*, editado por Viviane Alary, 174-195. Toulousse: Presses Universitaires du Mirail, 2002.

Fernández Soria, Juan Manuel. «La "Carta a los Maestros" de Jules Ferry (1883) y el laicismo escolar de la III República francesa». *Historia de la Educación* 24 (2005): 423-462

Finkielkraut, Alain. *Un corazón inteligente*. Madrid: Alianza Editorial, 2010.

Giménez, Carlos. «Por si a alguien le interesa». Introducción a Carlos Giménez, *Todo Paracuellos,* 15-23. Madrid: DeBolsillo, 2007.

Giménez, Carlos. *Todo Paracuellos*. Barcelona, DeBolsillo, 2007.

Götz, Ignacio L. «Camus and the Art of Teaching». *Educational Theory* 37, no. 3 (1987), 265-276.

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

Jacomino, Baptiste. «Camus et son maître d'école: la pédagogie républicaine de Monsieur Bernard est-elle désuète?». *Le Philosophoire* 37 (2012): 97-121.

Juliá, Santos. «Echar al olvido. Memoria y amnistía en la transición a la democracia». *Claves de Razón Práctica* 129 (2003):105-125.

Jarnés, Benjamín. *Stegan Zweig, cumbre apagada*. Torrelavega: Quálea, 2010.

Lafaye, Jean-Jacques. *Una vida de Stefen Zweig. Nostalgias Europeas*. Barcelona: Juventud, 1995.

Marsé, Juan. «Paracuellos. Aventuras y testimonios». Prólogo a Carlos Giménez, *Todo Paracuellos,* 5-14. Madrid: DeBolsillo, 2007.

Matuschek, Oliver. *Las tres vidas de Sefan Zweig.* Madrid: paper de liar, 2009.

Pla, Josep. *Girona. Un llibre de records*. Barcelona: Destino, 1981.

Pla, Xavier. *Un corazón furtivo. Vida de Josep Pla*. Barcelona: Destino, 2024.

Roberts, Peter, Andrew Gibbons y Richard Heraud. «Introduction: Camus and education». *Educational Philosophy and Theory* 45, no. 11 (2013): 1085-1091.

Viñao Frago, Antonio. *Meritocracia, Igualdad, Educación: Por una vuelta a la historia social de la educación.* Murcia: Diego Marín, 2023.

Young, Michael. *El triunfo de la meritocracia (1870-2034). Ensayo sobre la educación y la igualdad* Madrid: Tecnos, 1964.

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

Zweig, Stefen. *El mundo de ayer. Memorias de un europeo*. Barcelona: Acantilado, 2002.

Historia y Memoria de la Educación 23 (enero-junio 2026): 127-152
Sociedad Española de Historia de la Educación
ISSN: 2444-0043
DOI: 10.5944/hme.23.2026.45256

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

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

Antonio Fco. Canales[α]

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

STEFAN ZWEIG OR SPLENDID CONTEMPT

A prime example of school memories can be found in the memoirs of Austrian author Stefan Zweig. Born into a wealthy family, Zweig's school memories, as is often the case among men of his class, centre not on his early schooling, but rather on his long secondary education, which he completed at the Maximilian Gymnasium in Vienna between 1892 and 1900.[1] The author mercilessly criticises the education he received at his secondary school for its reified, repetitive, and meaningless nature.[2] In his own words, it was a system dominated by "scholastic or scholastically manufactured material which we felt could have no relation to reality

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

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

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

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

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

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

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

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

[3] Matuschek, *Three Lives,* 34.

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

[5] Matuschek, *Three Lives,* 35

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

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

JOSEP PLA OR DETACHMENT

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

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

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

[8] Matuschek, *Three Lives,* 27

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

However, Pla allows himself few poetic licences that exude sentimentality. While Zweig insists on elevating himself towards intellectual spirituality, Pla prefers to dwell on corporeality. While the Austrian longs for rare editions of Rilke, the Catalan is entranced by sausages received from home to combat a hunger that repeatedly forms the backdrop to his school days (pp. 66, 81, 157 and 173). But appetite is not the only physical dimension of these formative years. Pla declares himself an enthusiastic footballer in his teenage years[10] (pp. 81 and 176) as a "spell of biological and sensual whirlwind" (p. 35) and of a sensuality that he

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

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

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

ALBERT CAMUS OR THE REVERENCE OF THE GIFTED GRANT HOLDER

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

---

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

[12] Pla, *Un corazón furtivo,* 134.

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

---

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

[19] Letter from teacher M. Germain, 298.

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

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

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

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

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

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

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

Undoubtedly, Camus's humble acknowledgment[22] of his debt to school helps resolve this apparent paradox. From the perspective of linguistic determinism, trivialized in our faculties by certain readings of Bernstein, Camus was, rather than condemned, merely sentenced; yet he went on to win the Nobel Prize for Literature. Clearly, he had to learn somewhere the language he wielded so masterfully, and it is evident that this place was his school. Camus recognizes this; unlike Zweig, who had little to be thankful for speaking four languages before entering school, and would likely have done so regardless, given his vanity. In this regard, Camus aligns closely with Pla, who also required formal training in the cultured language because he spoke colloquial Catalan at home, and who greatly valued the Marists' instruction in Spanish. These examples remind us that schooling in a second language was a widespread phenomenon in Europe prior to the Second World War, and highlight a second, now largely overlooked, issue: the language of the school, like all of its codes, was always another language, even for speakers of the same tongue.

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CARLOS GIMÉNEZ OR IRREDENTIST MEMORY

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

In reality, rather than redeeming and re-educating the children of the vanquished—those *little savages* who seemed, according to one of the terrifying caregivers, to have come from Siberia[39]—the explicit aim of the institution, Giménez's memoir suggests that its true objective was to obliterate any trace of human dignity in them and impress upon them that they had no place in the New Spain other than to bow their heads and obey the so-called decent citizens for the remainder of their lives; that they had, *vicariously,* lost a war for a reason. As Juan Marsé notes in the prologue to the complete edition, "those children evoked by Carlos

---

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

[36] Corrado, "Carlos Giménez", 177.

[37] Bois, *Carlos Giménez,* 33.

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

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

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

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

---

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

[41] Bois, *Carlos Giménez,* 121.

[42] Bois, *Carlos Giménez,* 131.

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

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

[45] Bois, *Carlos Giménez,* 121.

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

FOR AN IRKSOME MEMORY

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

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

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

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

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

Note on the author

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

REFERENCES

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

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

Canales, Antonio Fco. "Against Citizenship: Defending the teaching of History as a discipline." *Education Journal* 1 (2025).

Camus, Albert. *The First Man*. London: Penguin Books, 1994.

Cenarro Lagunas, Ángela. *La sonrisa de la Falange: Auxilio Social en la guerra civil y en la posguerra.* Barcelona: Crítica, 2006.

Cenarro Lagunas, Ángela. *Los niños del Auxilio Social*. Madrid: Espasa Calpe, 2009.

Clarà, Josep. "Josep Pla's records and exams at the Institute of Girona." *Revista de Girona* 166 (1994): 36-43.

Colette, *Claudine at School*. London, Seeker and Warburg, 1956.

Corrado, Danielle. "Carlos Giménez y el pacto autobiográfico." In *Historietas, comics y tebeos españoles*, edited by Viviane Alary, 174-195. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, 2002.

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

Finkielkraut, Alain. *Un corazón inteligente*. Madrid: Alianza Editorial, 2010.

Giménez, Carlos. "Por si a alguien le interesa." Introduction to Carlos Giménez, *Todo Paracuellos,* 15-23. Madrid: DeBolsillo, 2007.

Giménez, Carlos. *Todo Paracuellos*. Barcelona, DeBolsillo, 2007.

Götz, Ignacio L. "Camus and the Art of Teaching." *Educational Theory* 37, no. 3 (1987), 265–276.

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

Jacomino, Baptiste. "Camus et son maître d'école: la pédagogie républicaine de Monsieur Bernard est-elle désuète?" *Le Philosophoire* 37 (2012): 97-121.

Juliá, Santos. "Echar al olvido. Memoria y amnistía en la transición a la democracia". *Claves de Razón Práctica* 129 (2003):105-125.

Jarnés, Benjamín. *Stefan Zweig, cumbre apagada*. Torrelavega: Quálea, 2010.

Lafaye, Jean-Jacques. *L'avenir de la Nostalgie : Una Vie de Stefan Zweig : Essai*. Paris: Le Félin, 1989.

Marsé, Juan. "Paracuellos. Aventuras y testimonios." Prologue to Carlos Giménez, *Todo Paracuellos,* 5-14. Madrid: DeBolsillo, 2007.

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

Pla, Josep. *Girona. Un llibre de records*. Barcelona: Destino, 1981.

Pla, Xavier. *Un corazón furtivo. Vida de Josep Pla*. Barcelona: Destino, 2024.

Roberts, Peter, Andrew Gibbons, and Richard Heraud. "Introduction: Camus and education." *Educational Philosophy and Theory* 45, no. 11 (2013): 1085–1091.

Viñao Frago, Antonio. *Meritocracia, Igualdad, Educación: Por una vuelta a la historia social de la educación*. Murcia: Diego Marín, 2023.

Young, Michael. *The rise of the meritocracy, 1870-2033: an essay on education and equality*. London: Thames and Hudson, 1958.

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

Zweig, Stefen. *The World of Yesterday*. London: Cassell and Company Ltd., 4th ed., 1947.

Historia y Memoria de la Educación 23 (enero-junio 2026): 153-194
Sociedad Española de Historia de la Educación
ISSN: 2444-0043
DOI: 10.5944/hme.23.2026.44895

IMAGINARIOS ESTÉTICOS INFANTILES EN LA ARQUITECTURA DE LOS ESPACIOS DE JUEGO. LA WENDY HOUSE COMO CASO DE ESTUDIO

Aesthetic imaginaries of children in the architecture of play spaces: the Wendy House as a Case Study

Mariona Genís-Vinyals[α] , Roger Miralles Jori[β], Júlia Valero Macip[Γ] y Jordi Planelles-Salvans[Δ]

Fecha de recepción: 14/03/2025 • Fecha de aceptación: 30/06/2025

Resumen: Este artículo examina la influencia de la arquitectura en la formación del imaginario estético infantil, utilizando la *Wendy House* como estudio de caso. Su objetivo es analizar cómo el diseño de estas casitas de juegos, especialmente en la primera mitad del siglo XX, contribuyó a la experiencia estética infantil. Se enfoca en tres indicadores clave: la conexión entre la casita y su entorno, la escala infantil del espacio y la riqueza estética de los materiales y simbolismos. La metodología ha consistido en una revisión sistemática de registros históricos y archivos, analizando cinco ejemplos representativos de casitas de juegos en Estados Unidos, Reino Unido y España, seleccionando aquellos que conservaban sus características originales. Además, se ha llevado a cabo un estudio profundo sobre una casita de juegos de mediados del siglo XX en Barcelona, explorando su resignificación y restauración en un contexto contemporáneo. Los resultados muestran la importancia de los tres indicadores en la generación de una experiencia estética significativa. Se evidencia la relevancia de la conexión entre la casita y su entorno, ya sea un jardín diseñado o un espacio natural evocador. La escala

[α] Dpto. de Arquitectura, Universidad Rovira i Virgili. Avenida de la Universidad s/n. 43204, Reus, España. mariona.genis@urv.cat https://orcid.org/0000-0002-5240-4088
[β] Dpto. de Arquitectura, Universidad Rovira i Virgili. Avenida de la Universidad s/n. 43204, Reus, España. roger.miralles@urv.cat https://orcid.org/0000-0001-6377-5493
[Γ] Dpto. de Arquitectura, Universidad Rovira i Virgili. Avenida de la Universidad s/n. 43204, Reus, España. julia.valero@urv.cat https://orcid.org/0000-0001-6377-5493
[Δ] Arquitectura Genís Planelles slp. C. Consellers 14. 08720, Vilafranca del Penedès, España. agp@agparquitectes.com https://orcid.org/0009-0002-8147-6694

Cómo citar este artículo: Genís-Vinyals, Mariona, Roger Miralles Jori, Júlia Valero-Macip y Jordi Planelles-Salvans. «Imaginarios estéticos infantiles en la arquitectura de los espacios de juego. La Wendy House como caso de estudio». *Historia y Memoria de la Educación* 23 (2026): 153-194

infantil, adaptada a las dimensiones y necesidades de los niños, ha sido esencial para la inmersión lúdica. Además, la riqueza estética de la materialidad y la ornamentación simbólica enriquecen significativamente la experiencia. El estudio concluye que estos factores son esenciales en el imaginario estético infantil y promueve la conservación de las casitas de juego existentes, recomendando aplicar sus principios de diseño en proyectos contemporáneos para fomentar la imaginación y el desarrollo estético infantil.

Palabras clave: Arquitectura infantil; Imaginario estético infantil; Juego simbólico; *Wendy house*

Abstract: *This article examines the influence of architecture on the formation of children's aesthetic imagery, using Wendy House as a case study. Its aim is to analyze how the design of these playhouses, particularly in the first half of the 20th century, contributed to children's aesthetic experience. It focuses on three key indicators: the connection between the playhouse and its environment, the child-sized scale of the space, and the aesthetic richness of materials and symbolism. The methodology consisted of a systematic review of historical records and archives, analysing five representative examples of playhouses in the United States, the United Kingdom, and Spain, selecting those that retained their original characteristics. An in-depth study was conducted on a mid-20th century playhouse in Barcelona, exploring its resignification and restoration in a contemporary context. The results demonstrate the importance of these three indicators in generating a significant aesthetic experience. The relevance of the connection between the playhouse and its surroundings was evidenced, whether in a carefully designed garden or a natural space that evokes specific imagery. The child-sized scale, adapted to children's dimensions and needs, was essential for playful immersion. Furthermore, the aesthetic richness of the materials and symbolic ornamentation greatly enhances the experience. The study concludes that these factors are essential in creating children's aesthetic imagery and advocates for the conservation of existing playhouses, recommending the application of their design principles in contemporary projects to foster imagination and children's aesthetic development.Principio del formulario*

Keywords: *Children's architecture; Aesthetic imaginary in childhood; Symbolic play; Wendy House*

INTRODUCCIÓN: EL PAPEL DE LA ARQUITECTURA EN EL IMAGINARIO ESTÉTICO DURANTE LA INFANCIA

> Los niños tienen el derecho de crecer en lugares cuidados y placenteros; la educación no puede eximirse de estas tareas. La atención a la dimensión estética es un método pedagógico que da óptimos resultados, visto que la búsqueda de la belleza pertenece a los procesos autónomos del pensamiento, incluidos también los del niño.[1]

La arquitectura, como uno de los elementos cruciales en la configuración del ambiente, ejerce un impacto significativo en la infancia. Varios estudios[2] han señalado que, durante esta etapa de la vida, los individuos son particularmente susceptibles a las influencias ambientales, lo cual se debe, en parte, a la vulnerabilidad inherente a su proceso de crecimiento y, en parte, a su experiencia sensorial. Esta última está íntimamente vinculada a la curiosidad natural que impulsa a los niños a explorar, tocar, lamer e incluso ingerir partículas de superficies y objetos.

Por consiguiente, la calidad del ambiente y su relación con el espacio son aspectos fundamentales para el bienestar de la infancia y la juventud. Un estudio realizado en el Reino Unido,[3] demostró que las características del entorno educativo explican el 16 % de la variabilidad en el progreso del aprendizaje anual. En esta investigación, se evaluaron tres tipos de características físicas de las aulas, destacando como los más relevantes los factores ambientales, las posibilidades de personalización del espacio y el nivel adecuado de complejidad estética.

Es precisamente esta complejidad estética la que determina las posibilidades que tiene la arquitectura de dar soporte a la generación de un imaginario estético durante la infancia. Según la pedagoga Mari

---

[1] Vea Vecchi. «Quale spazio per abitare bene una scuola», Bambini, spazi, relante per l'infanzizioni: metaprogetto di ambiea, ed. Reggio Children (Reggio Emilia: Reggio Children, 1998), 120-36.

[2] Margaret Gladieux, Nathan Gimness, Bianca Rodriguez, y Jianghong Liu. «Adverse Childhood Experiences (ACEs) and Environmental Exposures on Neurocognitive Outcomes in Children: Empirical Evidence, Potential Mechanisms, and Implications». Toxics 11, no. 3 (2023): 1-12. https://doi.org/10.3390/TOXICS11030259

[3] Peter Barrett, Yufan Zhang, Joanne Moffat, y Khairy Kobbacy. «A holistic, multi-level analysis identifying the impact of classroom design on pupils' learning». Building and Environment 59 (2013): 678-89. https://doi.org/10.1016/J.BUILDENV.2012.09.016.

Vuorisalo,[4] la percepción del espacio y el tiempo se forma a través de la asimilación de las experiencias vividas, una idea que se alinea con las perspectivas de la neuroarquitectura y la fenomenología. La interacción con el entorno espacial, en conjunción con el movimiento y los juegos sensoriales, resulta esencial durante las primeras etapas del desarrollo infantil. Paolo Presti,[5] desde la neuroarquitectura, enfatiza que estos entornos, al estimular los sentidos, influyen directamente en el desarrollo cerebral y cognitivo de los niños, promoviendo la creación de conexiones neuronales cruciales para la creatividad y la resolución de problemas. Juhani Pallasmaa[6] complementa esta visión al argumentar que la arquitectura debe trascender la mera estimulación visual y apelar a la totalidad de los sentidos, creando una arquitectura de los sentidos. Pallasmaa sugiere que la experiencia táctil, olfativa, auditiva y kinestésica enriquece la vivencia del espacio, permitiendo una conexión más profunda y significativa.

La mayor parte de los estudios sobre la percepción del espacio en la infancia y su relación con la formación del imaginario estético se han llevado a cabo en el contexto de los edificios escolares y sus inmediaciones. La pedagogía de *Reggio Emilia*[7] ha sido una de las más influyentes en este campo. Esta filosofía educativa, que se fundó en la década de los 40 en Italia, enfatiza el ambiente como un "tercer maestro" y promueve la exploración, la creatividad y la participación de los niños en su aprendizaje.

Loris Malaguzzi, ideólogo de esta filosofía educativa, propone un paradigma de espacio que, a través de sus características —como el mobiliario, los objetos, las gamas cromáticas y los materiales—, así como los ambientes y provocaciones que el *atelierista* pueda crear, convierte el estético en un lenguaje más, de los muchos que los niños deben tener. La inclusión de un artista denominado *atelierista*, encargado de provocar

---

[4] Mari Vuorisalo, Niina Rutanen, y Raija Raittila, «Constructing relational space in early childhood education», Early Years 53 (2015):67-69 https://doi.org/10.1080/09575146.2014.985289.

[5] Paolo Presti *et al.*, «Architectural experience influences the processing of others' body expressions» Proc. Natl. Acad. Sci. (U.S.A.: 2023) https://doi.org/10.1073/pnas.2302215120

[6] Juhani Pallasmaa, *Los Ojos de la piel: la arquitectura y los sentido*s (Barcelona: Editorial Gustavo Gili, 2008).

[7] Beatrice Balfour, «Early childhood education, politics, and memory: tracing social imaginaries in Reggio Emilia schools' diaries of the 1970s». Paedagogica Historica (2020): 1-13. https://doi.org/10.1080/00309230.2020.1769143.

ambientes artísticos, en el equipo educativo es especialmente relevante, ya que, a través de provocaciones artísticas, este profesional estimula y potencia el imaginario artístico de los niños.

Bajo el enfoque *reggiano*, la percepción del espacio por parte de la infancia tiene una continuidad más allá del edificio escolar y del horario académico. Incluye una amplia gama de contextos, como el espacio público, el entorno familiar y la integración del juego en el aprendizaje.

Los rasgos identificados en la arquitectura de la pedagogía de Reggio Emilia pueden funcionar como elementos o características que influyen en la creación de un imaginario estético en la infancia. En este artículo, se proponen como indicadores de análisis los siguientes aspectos:

En primer lugar, es fundamental que exista una conexión con el lugar: una continuidad entre el interior y el exterior, lograda a través de ventanas o elementos de umbral como porches que generen lo que se conoce como paisajes de continuidad. Esta continuidad está a menudo vinculada con la iluminación natural, un factor de gran importancia para la percepción sensorial en la infancia.

En segundo lugar, la arquitectura debe poseer una estructura y escala propia de la infancia y acogedora, que permita al niño moverse con libertad. Este aspecto es crucial para facilitar la exploración y el desarrollo del niño en el espacio.

Finalmente, se subraya la importancia de una riqueza formal y material en el entorno infantil, que fomente la exploración activa y enriquezca su imaginario.

Si bien las investigaciones sobre el impacto del espacio en la infancia suelen centrarse en el ámbito escolar, la filosofía educativa de Reggio Emilia enfatiza que la percepción estética infantil se desarrolla también en espacios extraescolares,[8] particularmente en los espacios de juego. Es relevante señalar que esta idea, así como los indicadores identificados en la filosofía de Reggio Emilia, son compartidos por otros enfoques pedagógicos como Waldorf[9] y Montessori.

---

[8] Vea Vecchi, «Quale spazio per abitare bene una scuola», 54.

[9] Ángela Maria Jiménez Avilés, «Arquitectura escolar La escuela nueva y los espacios para educar». Revista Educación y pedagogía, 54 (2009): 103-125.

Partiendo de esta base y utilizando dichos indicadores, este artículo propone investigar la capacidad de otras arquitecturas vinculadas a la infancia para estimular un imaginario estético, con énfasis en espacios de juego, que suelen ser menos regulados y estudiados que los entornos escolares.

Este estudio examina la contribución de la arquitectura de la *Wendy House* —un espacio de juego simbólico— a la formación de un imaginario estético en la infancia durante la primera mitad del siglo XX. Se busca, como objetivo principal, identificar los aspectos arquitectónicos clave de estas construcciones que pueden contribuir a entender mejor la tipología. Para ello, se analiza la evolución histórica de su diseño y su adaptación al contexto contemporáneo, así como los desafíos para su integración en el siglo XXI. La investigación se articula a través del análisis del papel de la arquitectura y la estética infantil en dos casos representativos de la primera mitad del siglo XX, el estudio de diversos ejemplos de *Wendy House* del mismo período, y un estudio de caso sobre la resignificación y restauración de una Wendy House de mediados del siglo XX en Barcelona, actualmente integrada en un parque público.

EL IMAGINARIO ESTÉTICO DE LA ARQUITECTURA DEL JUEGO SIMBÓLICO EN LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XX

Antes de explorar la tipología específica de la *Wendy House*, es necesario explorar la importancia de la arquitectura en los espacios de juego simbólico y su relación con el imaginario estético infantil y para ello es preciso delimitar un contexto social y temporal, ya que el concepto de infancia varía con el tiempo y está en constante redefinición cultural.

En la evolución de la historia, la variabilidad del concepto de la infancia es fundamental. Desde la sociedad medieval, en la que, según el historiador Philippe Ariès,[10] el concepto de infancia no existía, hasta la actualidad, diversos autores han identificado cambios significativos en la percepción de la infancia en diferentes épocas y culturas.

En este artículo se ha considerado adecuado limitar esta evolución a la primera mitad del siglo XX. Como punto de partida, se ha tenido en

[10] Philippe Ariès, *Centuries of Childhood: A Social History of the Family* (Nueva York: Alfred A. Knopf, 1962), 9-477.

cuenta la publicación del manifiesto *The Century of the Child* de Ellen Key, intencionadamente publicado en sueco el primer día del año 1900. Este documento propone un cambio social, teológico y universal, situando la infancia como el objetivo principal del siglo entrante. Entre sus objetivos destaca el fin del "asesinato de almas" en las escuelas y el fomento de una cultura artística en la infancia.

> El sentido del arte no se despertará a través de una instrucción artística directa, ya sea en la escuela o al visitar museos. Las clases pueden obtener tal conocimiento al ser llevadas por los museos; pero el amor por el arte solo se puede cultivar cuando el estudiante está rodeado de arte, cuando puede absorberlo en paz y libertad.[11]

Key, rodeada de intelectuales y artistas progresistas que iniciaron el movimiento *Arts and Crafts*, consideraba fundamental la calidad de los espacios donde se desarrolla el crecimiento físico y mental de la infancia. Según la autora, era crucial que los niños pudiesen jugar en libertad, sin obstáculos, en entornos luminosos y aireados, cercanos al mundo natural, alejados de las preocupaciones e influencias negativas de la vida adulta. Esta visión de la infancia marca el punto de partida del contexto histórico del artículo, ya que coincide con el contexto del espacio de juego objeto de esta investigación: la *Wendy House*.

A mediados del siglo XX, los procesos de estandarización y producción industrial de juguetes y el uso del plástico, comienzan a tratar las casitas de juego simbólico como objetos, dejando atrás gran parte de las connotaciones estéticas, simbólicas y contextuales inherentes al lenguaje arquitectónico.

Finalmente, para delimitar el contexto de la investigación, es relevante centrarla, en el ámbito geográfico de Europa y Estados Unidos, debido a sus similitudes culturales durante el período analizado.

El juego simbólico es una actividad lúdica libre, no reglada, en la que la imaginación del niño es clave para representar roles y situaciones de la vida real o fantasiosa, sin que un escenario o espacio creado a medida

[11] Ellen Key, *The Century of the Child* (Londres: The Knickerbocker Press, 1909).

sea imprescindible.[12] Sin embargo, el diseño de estos espacios, con una intención estética que incorpora el lenguaje arquitectónico, experimentó un auge en las dos primeras décadas del siglo XX.[13]

Algunos intelectuales y arquitectos de este momento incorporan a la infancia en sus ideas de transformación social. Se describen a continuación dos ejemplos de ello en dos contextos territoriales, el de Glasgow y el de Chicago, que ejemplifican cómo esta transformación social se concreta en cambios culturales, como nuevos espacios para la infancia. En estos espacios, el lenguaje arquitectónico y artístico del momento tiene un peso fundamental e incide específicamente en los espacios de juego simbólico.

En el caso de Glasgow, la transformación de esta urbe, de centro medieval a potencia industrial del Imperio Británico, generó notables contradicciones respecto a la infancia. Por un lado, se consideraba a los niños como un futuro que proteger; por otro, eran víctimas de explotación laboral y pobreza.

Intelectuales como James George Frazer[14] proponían una revolución en la urbe que fusionara el pensamiento científico con elementos de antiguas creencias gaélicas. Según este antropólogo, la infancia debía protagonizar dicha revolución desde perspectivas sociales, estéticas y culturales, convirtiéndose en receptores de innovaciones en arquitectura escolar, publicaciones infantiles, espacios de juego interiores e incluso en indumentaria.

En este contexto, en 1902, los diseñadores Margaret Macdonald y Charles Rennie Mackintosh, dentro del movimiento Arts and Crafts, hacen una propuesta de habitación infantil para el concurso *House for an Art Lover*, iniciativa del editor alemán Alexander Koch. En ella, expresan algunas de las premisas planteadas por Frazer. Crean un espacio de juego infantil basado en la idea de que la sensibilidad artística debe comenzar

[12] Steven Brown, «Role playing in human evolution: from life to art, and everything in between», Frontiers in Psychology 15 (2024). https://doi.org/10.3389/FPSYG.2024.1459247.

[13] Almudena Benito Alonso, «La infancia en casa: la transformación de los dispositivos espaciales domésticos vinculados a la niñez desde la Edad Media hasta la actualidad». (Tesis doctoral, Universidad Politécnica de Madrid, 2018).

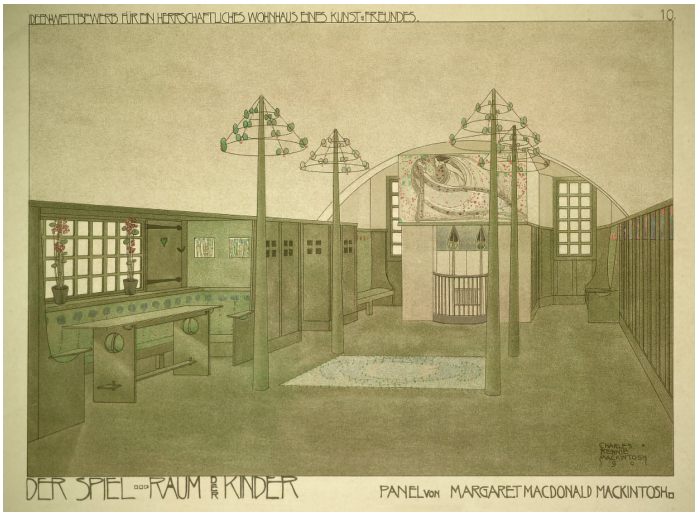
[14] James George Frazer y Robert Fraser, *The golden bough: a study in magic and religion* (Londres: Oxford University Press, 1922.

en el ámbito doméstico, con un imaginario inspirado en lo orgánico y un vínculo directo con la naturaleza. De este modo, las lámparas eléctricas adoptan la forma de plantas estilizadas y, junto con las ilustraciones en las paredes y el mobiliario, generan una atmósfera onírica. Este entorno, situado entre la realidad científica y la mitología, busca infundir estos conceptos en la infancia. Aunque el espacio nunca se construyó, actualmente existe una réplica contemporánea en Glasgow (Reino Unido).

El movimiento Arts and Crafts y otros movimientos paralelos, como el modernismo, utilizaron en este momento histórico las características ornamentales del espacio para introducir modelos culturales en la infancia. Todo ello se desarrolló en un entorno onírico que recreaba paisajes propicios para un juego simbólico vinculado a los cuentos mitológicos, tal y como se observa en la imagen 1.

En este primer caso, el medio para incorporar la estética en la infancia es el lenguaje arquitectónico, y su herramienta principal es la creación de una escenografía mediante ilustraciones, mobiliario, papeles pintados y elementos decorativos que transmiten de manera casi literal los valores relevantes para la cultura de la época.

Imagen 1. Diseño de habitación infantil para la casa de un artista



Dibujo de Margaret Macdonald y Charles Rennie Mackintosh, "Der spiel raum de Kinder"[15]

[15] RIBA, 16057, 1902

El siguiente caso de estudio se sitúa en Riverside, un suburbio de Chicago, en un entorno natural. Se trata de una *playhouse* o jardín de infancia diseñado por el arquitecto Frank Lloyd Wright. El contexto cronológico de 1912, cuando se construye, se asemeja al caso anterior y también refleja la idea de algunos intelectuales de la época sobre la necesidad de introducir la belleza y el arte en la infancia, influyendo en la arquitectura y el urbanismo que la rodean. Entre ellos, el arquitecto Louis Sullivan,[16] mentor de Wright, defendía la creación de una arquitectura genuinamente americana para la infancia, que no solo nutriera su inteligencia, sino que también desarrollara su alma a través de la interpretación de la naturaleza en las formas arquitectónicas.

La señora Cooley, clienta de Wright, se interesó en el sistema educativo de Friedrich Froebel y encargó esta casita de juegos como jardín de infancia para su hija de edad preescolar y algunos niños del barrio. Se trata de una extensión de la vivienda principal, a medio camino entre un espacio privado de juego y un espacio compartido de aprendizaje. Este edificio, que incluía diferentes escenarios de juego simbólico, como una cocina a escala infantil y una pequeña tienda, estaba adornado con ventanas de motivos geométricos coloridos que evocaban una atmósfera festiva y estaban vinculados a los regalos de Froebel.

En este caso, el lenguaje arquitectónico también actúa como medio de transmisión de una estética. Al igual que en el caso anterior, las geometrías de los vitrales son herramientas que contribuyen a generar una escenografía. Sin embargo, se incorpora otra herramienta: el mobiliario diseñado a escala infantil. En la cocina y la tienda, los muebles, objetos y ambientes se reducen matemáticamente a la medida de la pequeña infancia, facilitando un juego simbólico muy definido y centrado en los cuidados.

El diseño de este tipo de espacios reúne varios rasgos identificativos del tipo arquitectónico estudiado: la *Wendy House*. Aunque se trata de un tipo menos común, los indicadores seleccionados están presentes en él de manera más significativa.

[16] Louis Sullivan, *Kindergarten chats and other writings* (New York: Dover Publications, 1979).

Imagen 2. Cocina de la Avery Coonley *Playhouse*



Espacio diseñado por Frank Lloyd Wright. Fotografía de Wayne Andrews[17]

LA *WENDY HOUSE*. UN EJEMPLO DE ARQUITECTURA MEDIADORA DE LA ESTÉTICA EN LOS ESPACIOS DE JUEGO SIMBÓLICO

Uno de los espacios clave en la arquitectura del juego simbólico son las casitas de juegos, denominadas *Wendy House*. Estas son, en realidad, una versión miniaturizada de un espacio doméstico adulto. Aunque las características tipológicas vinculadas a este término son amplias, en este artículo se acotan temporalmente en la primera mitad del siglo XX y se circunscriben a un contexto anglosajón y catalán.

El término proviene de la obra de teatro *Peter Pan,* escrita por J.M. Barrie en 1904, en la que se le construye una *Wendy House* para que se recupere después de que el Niño Perdido *Tootles* casi la mata al dispararle con una flecha. La construcción, tal y como está descrita en la obra, está inspirada en una estructura de madera que ejercía de lavadero en el jardín posterior del autor.[18]

---

[17] Department of Architecture and Design Study Center. MOMA, 1912.

[18] John Barrie, *Peter Pan and Other Plays: The Admirable Crichton; Peter Pan; When Wendy Grew Up; What Every Woman Knows; Mary Rose*. (Londres: Oxford University Press, 2008).

La puesta en escena de esta obra de teatro, con una casita construida en el escenario, supuso la construcción de réplicas de esta en los jardines británicos primero y en otras partes del mundo a medida que la moda se fue extendiendo,[19] siempre en el contexto de familias con un poder adquisitivo alto.

Aunque este hito marca el inicio del término, la tipología ya existe durante el siglo XIX. Se trataba de un espacio de juego vinculado a la nobleza y la burguesía que veían en este tipo de construcciones —en muchos casos réplicas de sus casas o palacios— una forma de representar su poder con una finalidad adoctrinadora, en la que, mediante el juego, los niños reproducían los roles propios en un contexto arquitectónico igual que el de los adultos, pero a la medida de la infancia.

La *Wendy House*, como tipo de espacio, tiene, en este periodo inicial del siglo XX, los tres indicadores definidos al principio del artículo como elementos o características arquitectónicas que influyen en la creación de un imaginario estético en la infancia: un vínculo de la arquitectura con el lugar y el entorno, una escala propia de la infancia y una riqueza formal y material con la capacidad de crear una escenografía simbólica. Su auge, además, coincide con el contexto histórico descrito en el apartado anterior, en el que la arquitectura pone a la infancia en el centro de algunas de sus renovaciones estilísticas.

A continuación, se describen estas tres características del tipo mediante un análisis de cinco ejemplos de *Wendy House* con el fin de determinar la capacidad que tiene este tipo de arquitectura de transmitir una determinada estética a la infancia que lo habita.

La metodología que se ha utilizado en la investigación para seleccionar los casos consistió en una revisión sistemática de los registros de patrimonio en Estados Unidos y el Reino Unido, dado que son los países donde el tipo de *Wendy House*, vinculado a la obra de J.M. Barrie, tuvo una mayor influencia. También se investigaron los registros de patrimonio en España, en particular en Cataluña, donde se localiza el caso de estudio seleccionado. Se considera que estas bases contienen ejemplos de arquitectura en los que el lenguaje estético y compositivo es

[19] Philippa Lewis, *Everything You Can Do in the Garden Without Actually Gardening* (Londres: Frances Lincoln, 2009)

destacado y relevante, lo que puede ejercer una influencia significativa en este aspecto para sus habitantes.

Las bases registradas incluyen el National Register of Historic Places en Estados Unidos, Historic England en el Reino Unido y los catálogos de patrimonio de las comunidades autónomas españolas. Se han seleccionado aquellos casos en los que la arquitectura de las casitas de juego se ha mantenido sin transformaciones significativas en su materialidad, volumetría o decoración. Aunque esta condición ha implicado una reducción en los casos analizados, resulta necesario incluir aquellos en los que esta arquitectura ha perdurado, para entender sus posibilidades futuras respecto al potencial que mantienen para transmitir el imaginario estético de la infancia.

Es importante mencionar que en el caso de España no se ha localizado ninguna casita de juegos a escala infantil en los registros de patrimonio que aún perdure, ya que solo se han encontrado pabellones de juego a escala adulta. Por este motivo, se han incorporado dos casos al análisis que se encuentran descritos en estos catálogos, pero que no han perdurado hasta la actualidad. En estos casos, el análisis se ha realizado mediante las fotografías históricas disponibles, centrándose sobre todo en los aspectos estéticos que muestran.

El lugar y el entorno

El papel del contexto en la *Wendy House* es, de forma inherente a su tipo, generar un entorno natural o un jardín privado alrededor de la pequeña vivienda. Esto es así porque su propósito consiste en reproducir de manera mimética la casa de los adultos; por lo tanto, al igual que la arquitectura que imitan, deben estar rodeadas de una naturaleza diseñada.

El papel del contexto en la *Wendy House* es, de forma inherente a su tipo, generar un entorno natural o un jardín privado alrededor de la pequeña vivienda. Esto se debe a que su propósito es reproducir de manera mimética la casa de los adultos; por lo tanto, al igual que la arquitectura que imitan, deben estar rodeadas de una naturaleza diseñada.

Este paisaje natural diseñado —nunca se trata de una naturaleza salvaje— contribuye a la transmisión de la cultura estética de la casa de los adultos. Reproduce los espacios de transición entre el exterior y el

interior, facilitando los roles que se desarrollan en ellos, de modo que los niños realizan tareas de jardinería, mientras que las niñas cuelgan la ropa o limpian la entrada.

Para ello, en algunos casos, las pequeñas casas incorporan porches, verandas y caminos pavimentados, imitando el lenguaje arquitectónico del contexto en el que se ubican y generando límites de privacidad dentro del ya privado jardín de la casa principal.

> En la despensa de la casa de juego, o mejor aún, en el buen tiempo de verano, en algún lugar cercano, pero al aire libre, lavamos la ropa de las muñecas. Si el sol está muy caliente, nos ponemos nuestros gorros de sol, y nos envolvemos en toallas de baño para que ninguna salpicadura importe, y subimos nuestras mangas hasta donde puedan llegar.[20]

Un ejemplo de estos espacios de transición y privacidad se encuentra en la casita de juegos Haskell, situada en Alton, Illinois, Estados Unidos. Diseñada en 1898 por el arquitecto Lucas Pfeiffenberger para Lucy, la hija del doctor William Haskell y su esposa Florence, Lucy falleció solo cuatro años después de la construcción. En 1932, su madre cedió la casa al municipio de Alton, por lo que en la actualidad toda la propiedad se ha convertido en un parque. Esto ha permitido que el entorno de ambas construcciones se mantenga en su diseño paisajístico original, incluyendo un porche y los caminos de acceso, tal y como se puede ver en la imagen 3.

Imagen 3. Los espacios de porche en la casita de juegos en la finca Haskell



Casita diseñada por el arquitecto Lucas Pfeiffenberger en 1898. Fotografía de Nyttend.[21]

[20] Gertrude Jekyll, *Children and Gardens* (Woodbridge: Antique Collectors' Club, 1982):134.

[21] Wikimedia commons. Dominio Público, 2014.

El espacio a escala infantil

La existencia de un escenario diseñado específicamente a la escala infantil —entendida como la relación dimensional entre un objeto y sus elementos o el entorno circundante— constituye el indicador más significativo de la *Wendy House*. Este aspecto se presenta como su rasgo distintivo y definitorio.

En todos los casos analizados del período de estudio, las dimensiones de las puertas y ventanas de estas estructuras se diseñaron a medida de los niños. Como resultado, esta escala tiene como efecto primario la creación de un espacio accesible exclusivamente para ellos.

Este escenario se complementa con objetos, mobiliario y equipamiento, a menudo funcional —como cocinas, baños y hogares— que aloja la estética del momento, tal y como sucede en la cocina que Frank Lloyd Wright diseña para la señora Coonley. La recreación del mundo adulto incorpora, por lo tanto, el lenguaje estético de este mundo, por lo que la arquitectura se convierte en un agente transmisor.

A diferencia de las cocinitas en escuelas o habitaciones infantiles, la *Wendy House* incorpora una experiencia inmersiva. En relación con el aprendizaje a través de la experiencia, John Dewey afirmó: «Para que haya una experiencia, debe haber interacción entre el individuo y el entorno. La experiencia no es un fenómeno pasivo; es un proceso continuo de interacción y transformación».[22] Por lo tanto, no puede existir una experiencia educativa sin que el entorno juegue un papel importante, sobre todo en lo que respecta a la experiencia estética, según relata el propio Dewey.

Teniendo en cuenta lo que afirma Dewey, no hay educación, ni educación estética, si no se da en un entorno inmersivo donde cada detalle cuenta. Esto es especialmente relevante en la *Wendy House*, en contraste con otros espacios simbólicos, como las cocinas de juguete en una habitación infantil o en un parque, que no forman parte de una experiencia estética total. En estas últimas, cada parte no fluye en continuidad, como ocurre en la tipología de la *Wendy House*. Podemos observar esta dinámica de manera similar en la obra *Alicia en el País de las Maravillas* de

[22] John Dewey, *Art as Experience* (Vol. VII; Londres: George Allen & Unwin Ltd., 1934).

Lewis Carroll,[23] donde los cambios de escala de Alicia transforman radicalmente su relación con el entorno. Su percepción del tamaño de los objetos y espacios se altera, dotando a cada elemento de un significado diferente según su propia estatura.

La arquitectura, en todas sus escalas, incluyendo la «real», no es solo un telón de fondo, sino un participante activo en la construcción de nuestra identidad. Al habitar un espacio, asumimos roles y valores que modelan nuestro ser. Esta capacidad de la arquitectura para influir en la conducta y la identidad se observa de forma especialmente clara al comparar las casas de muñecas, las *Wendy Houses* y las viviendas destinadas a adultos.

Como señala Gaston Bachelard en La poética del espacio, la casa es un «nido», un espacio primigenio que moldea nuestra imaginación y sentido del ser[24] (Bachelard, 1958). La casa de muñecas y la Wendy House son extensiones de este «nido», miniaturas que permiten a los niños experimentar con la organización del espacio y la representación de roles sociales. En este sentido, la Wendy House va más allá de ser un simple juguete: se convierte en un espacio de aprendizaje y experimentación donde los niños pueden ensayar identidades y construir su propia narrativa espacial.

A partir de aquí, la cuestión es para qué se utiliza este recurso arquitectónico. ¿Qué se consigue transmitir a partir de esta experiencia en el espacio?

La respuesta está, al igual que el contexto y el entorno, en el refuerzo de los roles culturales asociados a las expectativas sociales sobre la infancia. Según el paisajista B. Scott, el Príncipe Alberto y la Reina Victoria hicieron construir un complejo de casitas de juego, hoy en día restaurado, a escala para sus hijos en su residencia Osborne, en la isla de Wight, en 1854. El complejo, denominado *Swiss Cottage*, incluía un taller a escala, equipado con herramientas en miniatura para los niños, y una cocina a escala, donde una ama de llaves se encargaba de instruir a

[23] Louis Carroll, *Alicia en el País de las Maravillas* (Madrid: Universidad de Castilla-La Mancha servicio de publicaciones, 2015).

[24] Bachelard, *La poétique de l'espace* (París: Presses Universitaires de France, 1957).

las niñas en las tareas domésticas. Además, contaba con una simulación de tienda para que estas se aprovisionaran de víveres.

Otro ejemplo de la recreación del mundo doméstico diseñado a medida, en la primera mitad del siglo XX, se localiza en Castelló d'Empúries, Cataluña, España. La finca El Cortal d'Avinyó, de origen XVIII, fue ampliada en 1903 con un edificio de estilo modernista, diseñado por el arquitecto Josep Azemar. La familia formada por el oftalmólogo Ignacio Barraquer y su esposa Josefina Moner utilizó esta finca durante las décadas de 1920 y 1930 como residencia veraniega con sus siete hijos.

En algún momento de este período, se construyó una casita de juego que arquitectónicamente simula una de las casas de campo típicas de Cataluña, conocida como masía. Este espacio, estaba recubierto con cerámica propia del movimiento modernista, imitando la estética de la casa familiar. Las fotografías de la época (ver imagen 4) muestran escaleras y puertas diseñadas a la escala de los niños de la familia, quienes, ataviados con trajes característicos del trabajo en el campo, conforman una escenografía en la que la arquitectura refleja el ambiente social y cultural adulto mediante una estética que lo recrea de forma mimética. Aunque está documentada en diversas fotografías familiares, en la actualidad no queda ningún vestigio de ella.

Imagen 4. Las entradas a escala infantil en la casita de juegos Cortal d'Avinyó



Casita de juegos diseñada por el arquitecto Josep Azemar en la década de los 20. Fotógrafo desconocido[25]

[25] Fondo fotográfico Klein Andreu. Fecha no identificada.

La característica de la escala infantil se manifiesta en todos los casos documentados en esta investigación; sin embargo, solo en algunos de ellos se conservan los elementos decorativos y el mobiliario en su forma original. Un ejemplo es la casita de juegos situada en la casa Chartwell, en Kent, en el sureste de Inglaterra. Winston Churchill encargó la adecuación de la vivienda principal en 1924 al arquitecto Philip Tilden, quien también diseñó la pequeña casita de juegos y vivió allí con su familia hasta 1965. Tras su muerte, la propiedad fue cedida a la organización National Trust y actualmente forma parte de la red de visitas patrimoniales que ofrece esta entidad. La casita de juegos, tal y como se observa en la imagen 5, está integrada en el jardín reconvertido en parque y, aunque está abierta al público, no se permite su uso para el juego infantil.

Imagen 5. El mobiliario a escala en la casita de juegos Chartwell



Casita de juegos diseñada por el arquitecto Philip Tilden en 1924. Fotógrafo Galius Cornelius[26]

La materialidad y la simbología

La arquitectura, a diferencia de otros lenguajes, tiene la capacidad de integrar la estética a través de su materialidad y los elementos ornamentales que la componen. Este fenómeno se explica bien mediante el concepto de fenomenología, que se refiere a la experiencia vivida en un espacio, centrada en cómo se percibe y experimenta el mundo a través de todos los sentidos.

[26] Wikimedia commons. Dominio Público, 2014.

Aunque las *Wendy House* son espacios reducidos, se caracterizan por su gran riqueza y diversidad material. Esto se debe, en parte, a que, a pesar de su tamaño, suelen incluir diversas estancias que mimetizan la vivienda adulta que imitan. Además, existe la intención de reproducir el lenguaje arquitectónico de las fachadas e incluso la volumetría de la casa principal. Ambos factores implican que la densidad de materiales y ornamentos en estos espacios sea mayor que en otros también destinados a la infancia.

Barmpouti y Vrettou[27] en un estudio sobre la influencia de la fenomenología en el ámbito de los edificios escolares, determinaron cómo los elementos tanto tangibles —los materiales físicos— como intangibles —la combinación de color, luz y acústica— influyen en el desarrollo expresivo de los niños. Por lo tanto, se puede afirmar que el lenguaje arquitectónico, manifestado en la materialidad de la *Wendy House* en el contexto histórico de la primera mitad del siglo XX, tuvo un impacto significativo en la formación de la infancia que las habitaba.

Aunque no todos los casos analizados reproducen de forma literal la volumetría y el lenguaje arquitectónico, en la gran mayoría de casos analizados los materiales e incluso las gamas cromáticas de los interiores son los de las casas familiares.

Un ejemplo es la *Wendy House* de la Mansión Astin en Bryan, Texas, Estados Unidos. La casa familiar, que actualmente alberga eventos, fue construida en 1925 por el terrateniente Roger Astin, siguiendo el estilo renacentista georgiano y diseñada por el arquitecto Hal B. Thompson. Este estilo arquitectónico se caracteriza por grandes ventanales blancos afrancesados, paramentos de ladrillo visto y cubiertas de pizarra. La casita de juegos es una réplica de la mansión, especialmente en lo que respecta a los materiales utilizados, tal y como se observa en la imagen 6. La entrada reproduce el retranqueo de acceso y la proporción de los ventanales también es parecida. Estas características arquitectónicas tenían como objetivo que la infancia asimilara la cultura familiar a través de la atmósfera estética que la pequeña réplica infundía, la cual era sin duda muy similar a la de la casa principal.

---

[27] Ioulia Barmpouti y Matina Vrettou, «The role of phenomenology in education procedure», en Proceedings of ADVED15 International Conference on Advances in Education and Social Sciences, ed. F Uslu (Turkey, 2015), 656-65. https://www.ocerint.org/adved15_epublication/papers/234.pdf

Imagen 6. La réplica del lenguaje arquitectónico en la casita de juegos de la Mansión Astin



Casita de juegos diseñada por el arquitecto Hal B. Thompson. Fotógrafo Mukundunganna.[28]

Imagen 7. Mansión Astin. Casa principal en la que se inspira la casita de juegos.

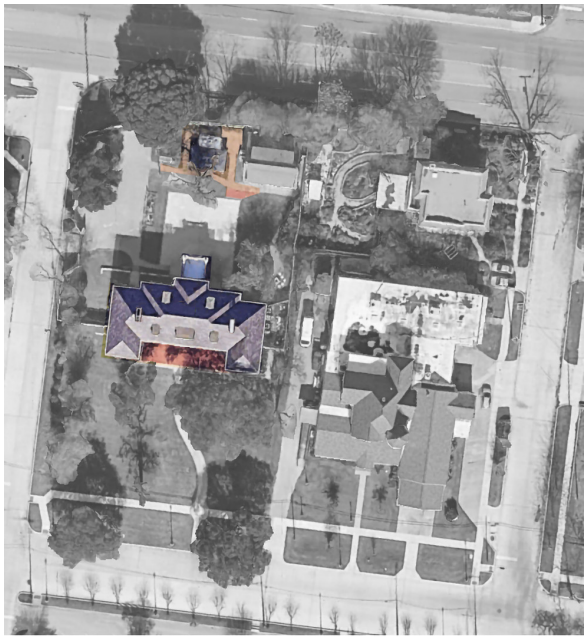


Mansión Austin diseñada por el arquitecto Hal B. Thompson. Fotógrafo Mukundunganna.[29]

[28] Wikimedia commons. Dominio Público, 2016.

[29] Wikimedia commons. Dominio Público, 2016.

Imagen 8. Ubicación en el lugar de la Mansión Astin y su *Wendy House,* ambas destacadas en color sobre el fotoplano en blanco y negro.



Fotomontaje realizado por los autores.[30]

Además de la materialidad, la fenomenología también considera la experiencia en el espacio a través de elementos intangibles, vinculados a las ornamentaciones y a la capacidad que tienen los relatos gráficos o ilustraciones para transmitir significados. Al igual que en la habitación infantil diseñada por Margaret Macdonald y Charles Rennie Mackintosh dentro del movimiento *Arts and Crafts*, algunas *Wendy House* incorporan elementos oníricos y fantásticos para reforzar conceptos clave en determinadas culturas.

Un ejemplo es la casita de juegos en Can Garí del Cros, en Argentona, Cataluña, España. Esta propiedad ha experimentado varias intervenciones en su casa familiar desde principios del siglo XX. La intervención más significativa fue realizada por el arquitecto modernista Josep Puig i Cadafalch en 1899. En 1928, el arquitecto novecentista Lluís Bonet Garí recibió el encargo de diseñar una masovería —un tipo de vivienda destinada a tareas domésticas— y una pequeña casita de juegos en los jardines que

[30] Fotomontaje sobre base de *Google Earth*. 2025

habían sido diseñados por el arquitecto paisajista Nicolau Maria Rubió i Tudurí entre 1898 y 1900.

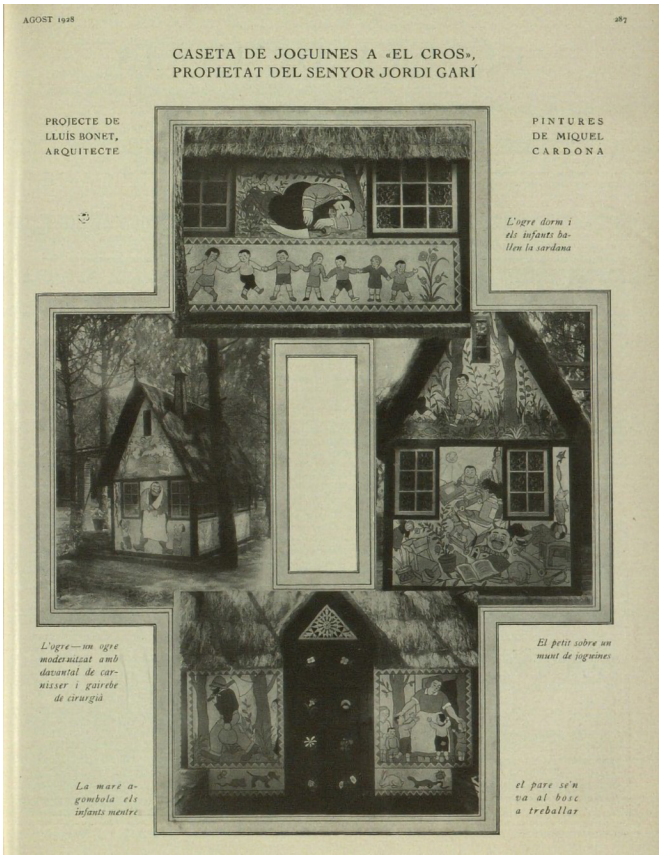
A diferencia de la mayoría de los casos descritos, esta casita no replica ninguna de las casas familiares en términos de materialidad o volumetría. Su estructura consistía en paredes de obra estucadas, y la cubierta estaba hecha de ramas de brezo. Las paredes exteriores estaban decoradas con pinturas al fresco del ilustrador Miquel Cardona, conocido artísticamente como *Quelus*, quien había participado en numerosas publicaciones de sátira política y literatura infantil. Las ilustraciones realizadas para la casita recreaban una fábula, tal y como se observa en la imagen 9. La arquitectura de la casita, que presenta reminiscencias de una cabaña en el bosque, proporcionaba un escenario ideal para la narrativa simbólica que pretendía transmitir la fábula, cuya moraleja estaba ligada a la protección que ofrece la familia frente a un agresor externo.

En este caso, a diferencia del anterior, la arquitectura no sirve como un medio de transmisión literal de la cultura familiar mediante la réplica de la casa familiar. Aquí, la arquitectura actúa como soporte para elementos artísticos, como la pintura al fresco, complementando otros indicadores (la escala infantil y el contacto con la naturaleza) en su capacidad para transmitir el imaginario estético.

El año 1928, el magacín catalán de estilo europeo, d'Ací i d'Allà, publicó una composición fotográfica[31] de la casita de juegos acompañada de la explicación de la fábula que representa.

[31] Carles Soldevila, «Caseta de joguines», d'Ací i d'Allà 128-XVIII (agosto de 1928): 287.

Imagen 9. La simbología en las paredes de la casita de juegos en el Cros de Can Garí.



Casita de juegos diseñada por el arquitecto Lluís Bonet Garí. Fotografías publicadas en la Revista d'Ací i d'Allà. 1928.[32]

Resumen de los tres indicadores en los casos analizados

Como conclusión de este apartado, se presenta un cuadro resumen que muestra la presencia de los tres indicadores en los distintos casos, con el fin de evaluar la relevancia de cada uno de ellos en el tipo estudiado.

[32] Arca, archivo de revistas catalanas antiguas. Dominio Público.

Tabla 1. Comparativa de los indicadores en las distintas *Wendy House*

Casita de juego	**Fecha**	**Ubicación**	**Jardín diseñado al estilo de la casa familiar**	**Escala Infantil en todo el espacio**	**Materialidad.**	
					Mimetismo con la casa familiar	**Presencia de simbología.**
Finca Haskell	1898.	Alton, Illinois, Estados Unidos.	Sí.	Sí.	Sí. Incluso incluye el mimetismo con el entorno inmediato y la volumetría.	No.
Cortal d'Avinyó	1920-1930.	Castelló d'Empúries, Cataluña, España.	No. Entorno diseñado como el de una granja	Sí.	No en el volumen y la composición. Sí, en la materialidad: copia los azulejos.	Sí. Escaleras y accesos vinculados al imaginario de una granja.
Chartwell House	1924.	Kent, Inglaterra.	Sí.	Sí.	Sí. Incluye la volumetría. la materialidad y el mobiliario	No.
Mansión Astin	1925	Bryan, Texas, Estados Unidos.	Sí.	Sí.	Sí, en la volumetría y el estilo georgiano.	No.
El Cros de Can Garí	1928	Argentona, Cataluña, España.	No. Entorno natural no diseñado.	Sí.	No. Es un estilo distinto que simula una cabaña en el bosque. No replica la volumetría ni los materiales.	Sí. Ilustraciones que recrean una fábula.

Fuente. Autores del artículo

El análisis comparativo de las casitas de juego revela variaciones en la importancia de los indicadores. En relación con el papel del entorno en la estética del conjunto, los ejemplos anglosajones (Haskell, Chartwell y Astin) muestran una mayor continuidad estilística con las casas y

jardines familiares en los que se integran, en contraste con los ejemplos catalanes, donde el entorno está menos diseñado y más vinculado a la recreación del mundo imaginario que representan (la naturaleza salvaje en el caso del Cros de Can Garí y la granja en el Cortal de Avinyó). Aunque se trata de distintas estrategias, en ambos casos el entorno actúa como catalizador de un imaginario estético.

Todas las casitas están diseñadas a escala infantil, lo que enfatiza su objetivo de ser accesibles y adecuadas para los niños, permitiendo así una experiencia inmersiva adaptada a su tamaño. Este es el indicador que define el tipo y que vehicula las expresiones estéticas del lenguaje arquitectónico, facilitando la construcción del imaginario infantil.

En cuanto a la materialidad, y específicamente en relación con el mimetismo arquitectónico, algunas casitas, como las de Haskell, Chartwell y Astin, replican la materialidad y volumetría de las residencias principales. Por otro lado, el Cortal d'Avinyó y el Cros de Can Garí optan por estilos diferenciados, reflejando distintas aproximaciones hacia la imitación arquitectónica. En estos dos casos, se incorporan elementos que contribuyen a la creación de una escenografía, como el símil de una granja o una cabaña en el bosque. En ambos contextos, tanto en la mímesis con la casa familiar como en la escenografía, la arquitectura representa una cultura estética en este tipo de edificaciones.

Finalmente, se observa una característica singular en el Cros de Can Garí, que utiliza la decoración simbólica mediante ilustraciones narrativas. Este enfoque contrasta con los otros ejemplos, que no emplean simbología decorativa, sugiriendo un uso especial del espacio como medio narrativo simbólico. En este caso, la arquitectura también actúa como evidencia para la generación de un imaginario estético en la infancia.

UN CASO DE ESTUDIO: EL PROCESO DE RESIGNIFICACIÓN DE UNA WENDY HOUSE DE MEDIADOS DEL SIGLO XX EN BARCELONA: LA CASITA DE JUEGOS DEL PUTXET

Una vez definido el tipo arquitectónico de la *Wendy House* y su implicación en los espacios de juego simbólico para la construcción del imaginario estético en la infancia, se presenta un estudio de caso de una *Wendy House* de mediados del siglo XX, en la cual su contexto ha sido

modificado. Este análisis examina hasta qué punto se mantienen los indicadores que definen el tipo y qué oportunidades presenta su restauración y transformación en términos de uso y significado para la infancia.

El proyecto de análisis, restauración y cambio de uso y significado ha sido posible gracias a un contrato competitivo de investigación y restauración de la casita, financiado por el Instituto Municipal de Paisaje Urbano de Barcelona. Los autores del artículo han participado en dicho contrato, lo que les ha permitido acceder a la información y participar en las decisiones sobre la conservación y transformación de la casita de juegos.

Orígenes y evolución histórica

La historia de la casita de juegos situada en la calle Ferran Puig número 60 de Barcelona, conocida como la casita de juegos del Putxet, comienza en 1903 con la construcción de una casa modernista en la zona recientemente urbanizada.[33] Esta torre[34] fue encargada por Antonia Fenollosa y su esposo, el Sr. Martorell, al arquitecto Bonaventura Pollés Vivó. Inicialmente, el encargo era para el diseño de un hotel.

Imagen 10. Torre Fenollosa Martorell en segundo plano, al fondo de la imagen



Torre diseñada por el arquitecto Bonaventura Pollés Vivó en 1943. Fotógrafo desconocido.[35]

[33] Proartsis Conservación y Restauración S.L., «La caseta per infants al carrer Costa 81. Estudi històric» (Barcelona, 2023).

[34] Según el diccionario de l'*Institut d'Estudis Catalans,* en catalán, una torre es una casa unifamiliar de más de una planta exenta y con jardín.

[35] Archivo particular de la familia Pérez Ferrada. Fecha desconocida.

En 1954, Delfí Guinovart y Núria Coma, quienes tenían una empresa constructora, adquirieron la propiedad y la convirtieron en su vivienda. Durante este proceso, construyeron la casita de juegos, ubicada en el muro que separa su finca de la casa vecina en la calle Costa. Este espacio fue concebido para el ocio de sus hijos: Toni, Xavier, Magda, Jordi y Josep Oriol.

Imagen 11. Exterior de la casita de juegos en la actualidad



Casita de juegos diseñada y construida por Delfí Guinovart y Núria Coma. Fotógrafo autor del artículo.[36]

La casita, cuya construcción finalizó en 1956, fue diseñada por Guinovart. Presenta un cuerpo central que sobresale en comparación con los laterales, similar a la casa familiar, y se sitúa en la parte alta del terreno, rodeada de terraplenes. La edificación incluye varias estancias dotadas de electricidad. Su cocina contaba con fogones de hierro (cocina económica) a escala infantil que funcionaban con leña o carbón, suministrados por la familia. Además, dispone de una salita-comedor y un baño, equipados con una bañera, un lavamanos y un inodoro, todos a escala infantil y con agua corriente conectada a la red general.

[36] Autor del artículo, 2024.

Imagen 12. Interior de la casita de juegos. Cocina económica



Casita de juegos diseñada y construida por Delfí Guinovart y Núria Coma. Fotógrafo autor del artículo.[37]

Aunque la obra se llevó a cabo en la década de 1950, tanto los materiales decorativos utilizados como su composición estética se refieren al estilo modernista en el que Delfí había realizado numerosas construcciones. En concreto, el uso del trencadís (técnica que utiliza fragmentos de azulejos) y las cerámicas de pisa ilustradas, que representan figuras infantiles y de cuentos, provienen de muestras de material que el constructor utilizó en el proceso constructivo de las escuelas de Vistabella, Tarragona y Les Gunyoles, Barcelona, España.[38]

Imagen 13. Detalle de las cerámicas con motivos infantiles



Casita de juegos diseñada y construida por Delfí Guinovart y Núria Coma. Fotógrafo autor del artículo.[39]

[37] Autor del artículo, 2024.

[38] Albert Arnavat, *Detalles de: La ceràmica vidriada a l'arquitectura* (Reus: Cambra Oficial de la Propietat Urbana de Reus i Comarques, 1989)

[39] Autor del artículo, 2024.

Inicialmente, la casita estaba destinada al uso exclusivo de la familia Guinovart, pero pronto se abrió a los amigos de los niños, tanto de la escuela infantil Andersen de la calle Anglí como de la escuela Virtelia, permitiendo que disfrutaran del lugar como invitados.

En el periodo de 1963 a 1967, tras mudarse la familia Guinovart Coma a la calle Ganduxer 43, se decide demoler la torre modernista. Delfí Guinovart presentó un proyecto para construir cuatro nuevos edificios en su lugar, reservando un espacio triangular en la esquina junto con la parte del jardín que contenía la casita. Sin embargo, la muerte repentina de Guinovart en 1967 frenó el proyecto.

Los cambios en la propiedad continúan hasta 2004, cuando la viuda de Guinovart y sus hijos venden el terreno sin edificar, que termina en manos de una inmobiliaria que planea construir un nuevo edificio cerca de la casita. La comunidad vecinal se opone a este proyecto, considerándolo intrusivo y una amenaza para la casita. Finalmente, el Ayuntamiento de Barcelona negocia con la inmobiliaria y, en 2004, se logra una donación voluntaria del terreno donde se encuentra la casita, asegurando su preservación como espacio público. A partir de este momento, la casita queda cerrada y abandonada sin ser integrada en el parque público que la rodea.

Ese mismo año, se llevó a cabo un estudio sobre la cerámica que recubre la casita, encargado por la asociación de vecinos del Putxet. Este estudio, llevado a cabo por María Antonia Casanovas, conservadora del Museo de Cerámica, resalta tanto el material de las cerámicas como la singularidad de la casita como un espacio recreativo con diversas estancias interconectadas.[40]

Análisis de los indicadores sobre la influencia de la arquitectura en el imaginario estético en el caso de estudio

La posibilidad de acceder a los estudios disponibles sobre la *Wendy House* objeto de estudio, así como de conocer su materialidad a través de la recopilación de datos, representa una oportunidad para comprobar

[40] Maria Antonia Casanovas, «Valoració de la ceràmica que revesteix la caseta de nines de la finca ubicada entre el carrer de la Costa. 79 i Ferràn Puig 84» (Barcelona: Ajuntament de Barcelona, 2004)

hasta qué punto los indicadores definitorios del tipo están presentes en este caso y si se en la actualidad se han alterado.

En relación con el indicador del lugar y el entorno, inicialmente, la casita se ubicaba en un jardín privado, adyacente a la casa familiar de estilo modernista. Esto proporcionaba un vínculo directo, aunque privado, con el contexto familiar. El jardín circundante probablemente incluía elementos de paisajismo y diseño típicos del período y estilo de la casa, estableciendo así una continuidad estética que reforzaba el diseño de la casa de juegos. Sin embargo, el contexto actual no se alinea con la estética original, lo que ha llevado a la pérdida de la experiencia estética de continuidad.

En cuanto a la escala, el diseño de la casita de muñecas del Putxet cumple plenamente con este indicador. La cocina económica, aunque a escala, es completamente operativa. Los baños, originalmente conectados al suministro de agua, también cumplen su propósito. Además, las puertas y ventanas están adaptadas a la infancia. Este diseño responde a roles muy definidos, vinculados a la cultura de la época. Así, la arquitectura se convierte, a través de la escala, en un vehículo de dicha cultura, lo que la convierte en un elemento clave en el imaginario estético relacionado con los roles de ese momento. En la actualidad, estos elementos han dejado de ser operativos y la cultura contemporánea tampoco se alinea con los roles presentes en el momento de su construcción. El proyecto de restauración y cambio de uso debe considerar este cambio de contexto para determinar cómo puede contribuir la casita en relación con su escala y en la construcción del imaginario estético actual.

Respecto a la materialidad y la simbología, la selección de materiales, como azulejos vidriados y *trencadís*, no fue solo funcional. Estos materiales contribuyeron activamente a la estética general, alineándose con el estilo modernista de la casa familiar y las tendencias artísticas de la época, cumpliendo así con este indicador. La presencia de elementos decorativos con posibles connotaciones simbólicas o narrativas vinculadas a la infancia enriquece aún más el impacto estético. Sin embargo, a diferencia de otros casos, en la caseta del Putxet no se configura una narrativa vinculada a una moraleja; su conexión con el imaginario estético proviene solo de la atmósfera creada por las imágenes. En la actualidad, el estado de conservación de esta materialidad y simbología es

irregular: faltan algunas piezas cerámicas o están deterioradas, y todos los elementos de carpintería originales han desaparecido. Como resultado, esta construcción estética basada en la materialidad de la arquitectura se ha perdido en gran parte. Respecto a la materialidad y la simbología, la selección de materiales, como azulejos vidriados y trencadís, no fue solo funcional. Estos materiales contribuyeron activamente a la estética general, alineándose con el estilo modernista de la casa familiar y las tendencias artísticas de la época, cumpliendo así con este indicador. La presencia de elementos decorativos con posibles connotaciones simbólicas o narrativas vinculadas a la infancia enriquece aún más el impacto estético. Sin embargo, a diferencia de otros casos, en la caseta del Putxet no se configura una narrativa vinculada a una moraleja; su conexión con el imaginario estético proviene solo de la atmósfera creada por las imágenes. En la actualidad, el estado de conservación de esta materialidad y simbología es irregular: faltan algunas piezas cerámicas o están deterioradas, y todos los elementos de carpintería originales han desaparecido.

Tabla 2. Comparativa de los indicadores en la Casita de juegos del Putxet en su origen y en la actualidad

Etapa	Contexto. Jardín diseñado al estilo de la casa familiar	Escala infantil en todo el espacio	Materialidad. Mimetismo con la casa familiar	Materialidad. Presencia de simbología.
1955	Sí. Aunque la casita no es coetánea con la casa familiar, hay continuidad entre el entorno de la casita y el de la casa familiar durante su construcción.	Sí. El diseño mantiene proporciones infantiles en los accesos, ventanas y elementos interiores.	Sí. Aunque la volumetría no es idéntica a la de la casa familiar, se replican elementos como la forma de la entrada y las técnicas constructivas.	Sí. Existen numerosas referencias simbólicas vinculadas a la infancia, especialmente en las piezas cerámicas. Sin embargo, estas no constituyen una narrativa.
2025	La casita está en un parque público, pero su entorno no ha sido integrado en el paisaje.	Sí. La escala se mantiene en todos los elementos, tanto interiores como exteriores.	Sí. La volumetría se preserva, pero la casa familiar ya no existe.	Sí. La presencia de simbología se mantiene, aunque en algunos casos está deteriorada.

Fuente. Autor del artículo

A partir de la comparación entre los dos momentos de la casita, el original y el actual, se concluye que los indicadores de escala y materialidad no se han visto demasiado alterados. Se puede afirmar que estos indicadores aún tienen el potencial de construir un imaginario estético en la infancia. Sin embargo, el cambio en el entorno ha modificado la configuración estética que rodea la casa. Además, la casa familiar con la que se vinculaba ya no existe, lo que también afecta la construcción del imaginario estético infantil.

El proceso de restauración: devolver la estética a la infancia

En todos los casos de *Wendy House* estudiados en el punto anterior, estas construcciones han desaparecido o han sido restauradas y se encuentran en recintos patrimoniales protegidos. Se han convertido en espacios de memoria histórica que relatan cómo se jugaba en una época y contexto determinados. Sin embargo, el potencial de juego que tenían como tipo ha desaparecido.

En el caso de la casita de juego del Putxet, el contrato de investigación y restauración implica, además de la conservación material de la casita, la necesidad de reflexionar sobre su uso y de la capacidad que su arquitectura puede tener todavía para generar un imaginario estético en la infancia. Por lo tanto, es posible considerar alternativas más allá de convertirla en un espacio de memoria.

Para llevar a cabo este proceso de restauración y reflexión acerca de los usos, se ha utilizado el Método Sistémico para la Restauración del Patrimonio Arquitectónico, Método Sistémico para la Restauración del Patrimonio Arquitectónico.[41] Este método se basa en la visión sistémica propuesta por Mario Bunge,[42] integrando la teoría de valores de Alois Riegl,[43] actualizada para el contexto cultural contemporáneo, y la práctica de proyectos de la Restauración Objetiva, según Antoni González

[41] Mariona Genís-Vinyals, José Luis González Moreno-Navarro y Albert Casals Balagué, «Protocol per a la redacció de projectes de restauració i d'intervenció arquitectònica» (Barcelona, 2018). https://doi.org/B26786-2018.

[42] Mario Augusto Bunge, *Crisis y reconstrucción de la filosofía* (Buenos Aires: Gedisa, 2002).

[43] Alois Riegl, *El culto moderno a los monumentos* (Madrid: Visor Libros, 1903).

Moreno-Navarro.[44] La metodología se desarrolla a través de cuatro fases secuenciales: una fase inicial de investigación exhaustiva, una etapa de definición de valores a preservar, objetivos y criterios de actuación, y finalmente, la definición de actuaciones de restauración y la planificación de nuevos usos.

En la reflexión sobre los valores que se deben preservar, se consideran tres tipos: los significativos, que valoran la casita de juego como un vehículo de identificación para diferentes generaciones; los documentales, que se centran en su historia, los materiales utilizados en su construcción y los hechos antropológicos ocurridos en ella, y los instrumentales, que determinan la capacidad de la casita de juegos para ser utilizada.

Es importante encontrar un equilibrio entre estos valores. Esto permitirá preservar tanto la historia como el significado del espacio de juego histórico. Al mismo tiempo, la restauración debe garantizar su utilidad y promover su uso como espacio de juego, tal como corresponde a esta tipología.

Este equilibrio se logra mediante diversas actuaciones. Se prioriza la preservación del valor documental del espacio interior, restaurando los muebles originales a escala, como la cocina económica y los muebles del baño. Adaptar estos elementos para un uso actual requeriría demasiados cambios, por lo que se descarta su uso para juegos simbólicos en el interior. La escala infantil de estos muebles se conserva como documento, y se incorporan aquellos que faltan. Además, se mantienen todos los elementos de acceso a medida, aunque se restringirá el acceso a visitas puntuales.

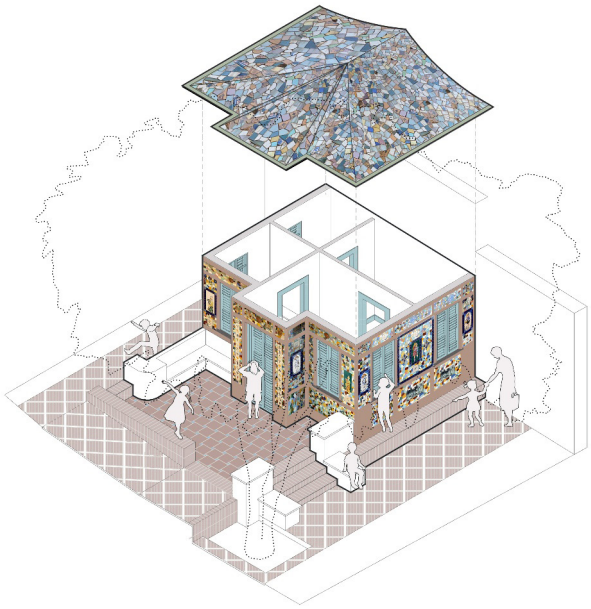
Se busca aumentar el valor documental de la materialidad y simbología de la casita. Esto incluye la restauración de las cerámicas deterioradas en las fachadas exteriores y la reposición de aquellas que faltan, así como las carpinterías ausentes. En cuanto al valor instrumental, se pretende recuperar el lugar y el entorno deteriorados tras la desaparición de la casa y el jardín familiar. Se decide crear un entorno con muros y bancos que integre la casita en el parque actual. Esta intervención

[44] Antoni González Moreno-Navarro, *La restauració objectiva. Mètode SCCM de restauració monumental* (Barcelona: Diputació de Barcelona, 1999).

permitirá establecer nuevas relaciones de juego alrededor de la casita, incluyendo juegos dinámicos, de equilibrio y espacios tranquilos que inviten a sentarse y observar en una atmósfera estética que conserva la materialidad histórica, tal y como se muestra en la imagen 14.

Se contemplan también juegos de imaginación, que surgen al espiar el interior de la casita. Para facilitarlo, se dejarán las lamas de madera de las ventanas abiertas a distintas alturas durante la restauración de las carpinterías. Esto permitirá que los niños se suban a los bancos perimetrales para espiar lo que sucede en el interior, que estará debidamente iluminado.

Imagen 14. Representación de la atmósfera estética una vez realizada la restauración de la casita



Dibujo realizado por el autor del artículo.[45]

Con estas actuaciones, el proyecto de restauración preserva el espacio de la casita de juego como documento de un tipo de juego simbólico vinculado a una cultura de un momento específico. En esa época, la arquitectura actuaba como vehículo de una estética que reforzaba los roles establecidos. La intervención en el entorno inmediato, con la

[45] Autor del artículo, 2024.

instalación de bancos y la abertura de las persianas exteriores, permite devolver el uso del espacio de juego, manteniendo su simbología exterior y creando una nueva atmósfera estética contemporánea, sin la carga cultural de los roles de los años 50.

CONCLUSIONES

El objetivo principal de esta investigación fue analizar cómo la arquitectura influye en la formación del imaginario estético infantil, utilizando la *Wendy House* como un caso de estudio paradigmático. A continuación, se presentan algunas conclusiones derivadas de este análisis.

En cuanto a los indicadores utilizados para determinar la influencia de la estética en espacios de juego simbólico a escala infantil, se eligieron tres: conexión con el entorno, escala infantil y riqueza estética en la materialidad. Estos indicadores demostraron ser efectivos para llevar a cabo un análisis comparativo de los casos de *Wendy House* estudiados. En cuanto a la conexión con el entorno, se ha demostrado que la integración física y visual de la *Wendy House* con su entorno circundante es fundamental. La proximidad a jardines, la incorporación de elementos naturales en su diseño, y la integración con el jardín familiar, favorecen la comunicación visual y estética con la casa principal. Esto enriquece la experiencia lúdica y estimula la imaginación infantil. Esta conexión puede ser directa, como en casas ubicadas en jardines privados, o más sutil, a través de una naturaleza onírica vinculada a narrativas o escenografías, como las casitas en bosques o granjas.

Se observó, tal y como se muestra en la tabla 3, que este entorno estéticamente intencionado es un indicador frágil de preservar, manteniéndose solo en espacios altamente protegidos. En otros casos, aunque persiste el contexto natural, la relación con el jardín familiar o el contexto escenográfico ha cambiado significativamente, dificultando su influencia continua a través de la arquitectura. Además, el propósito inicial de estas casitas de transmitir una estética ligada a los roles sociales y culturales familiares ha perdido sentido, debido a la transformación de estos roles. Por lo tanto, la capacidad de estos entornos para albergar una estética infantil exige ser transformada y adaptada a una visión contemporánea de la infancia y la influencia que la estética debe tener sobre ella hoy en día.

Un ejemplo del potencial del entorno como generador de estética, pese al paso del tiempo, es el caso de la casita de juegos del Putxet en Barcelona. Este caso ilustra, como sucede en la mayoría de los casos, el impacto de las transformaciones contextuales en la experiencia estética infantil. La estructura original y gran parte de sus materiales se han conservado. Sin embargo, el cambio de contexto —de un jardín privado a un espacio público— afectó significativamente su capacidad de mantener una continuidad estética con el entorno.

El caso muestra que, con un enfoque metodológico adecuado, es posible intervenir en el entorno. Se pueden incorporar elementos de diseño, como bancos y repisas, que permiten conectar la casita con el entorno natural contemporáneo. Así, se puede restablecer la influencia estética de la arquitectura a través del juego.

Tabla 3. Evolución del entorno en los casos analizados.

Casita de juego	Entorno en el origen	Entorno en la actualidad
Finca Haskell	Entorno diseñado en conexión con el diseño del jardín familiar.	Parque público. La casita se encuentra descontextualizada del jardín principal. No existe continuidad con la vivienda principal
Cortal d'Avinyó	Entorno escenográfico, diseñado como el de una granja.	La casita no ha perdurado.
Chartwell House	Entorno diseñado en conexión con el diseño del jardín familiar.	Parque público en un recinto patrimonial. La casita se encuentra descontextualizada del jardín principal. No existe continuidad con la vivienda principal.
Mansión Astin	Entorno diseñado en conexión con el diseño del jardín familiar.	Jardín privado con posibilidad de visita pública. La casita se encuentra descontextualizada del jardín principal. No existe continuidad con la vivienda principal
El Cros de Can Garí	Entorno escenográfico, diseñado como el de una casita de cuentos en el bosque.	La casita no ha perdurado.
La casita de juegos del Putxet	Entorno diseñado en conexión con el diseño del jardín familiar.	El proyecto de restauración tiene previsto generar una nueva conexión con el entorno, en el que elementos de diseño como bancos y repisas ejerzan de vehículos del imaginario estético mediante el juego.

Fuente. Autor del artículo

En relación con el indicador de la escala infantil, este se manifiesta como el elemento que verdaderamente define el tipo, dado que está presente en todos los casos y actúa como un vehículo de transmisión del imaginario estético. Según el análisis de los casos, la adaptación de las dimensiones de los espacios y del mobiliario a la escala infantil es fundamental. Esto permite que los niños perciban el entorno como propio y puedan interactuar con él de manera plena y segura. Esta adaptación se evidencia en las alturas de puertas y ventanas adecuadas a su estatura, en muebles de dimensiones reducidas y en la configuración general del espacio, que responde a sus necesidades corporales y motoras. Dado que esta característica es inherente a la arquitectura, se ha observado que, si la casita se ha mantenido, la escala no se ha visto afectada ni transformada, lo que la convierte en el indicador menos frágil de los tres analizados. Esta estabilidad es especialmente evidente en las estructuras de fachada y en el equipamiento fijo de cocinas y baños, mientras que, en el mobiliario y textil, en la mayoría de los casos, o no existen o han requerido ser reproducidos.

El tercer indicador, que corresponde a la riqueza estética en la materialidad, los elementos ornamentales y la simbología, se revela como inherente al tipo analizado y vinculado a la creación de un imaginario estético en la infancia. La variedad y la calidad de los materiales, así como la riqueza de los elementos decorativos, influyen de manera significativa en la capacidad de la *Wendy House* para estimular la imaginación. La presencia de texturas, colores y formas atractivas, junto con la incorporación de elementos simbólicos o narrativos en el diseño, contribuyen a la creación de un espacio estimulante y evocador.

La perdurabilidad de este indicador a lo largo del tiempo depende de sus condiciones de preservación, tal y como se puede observar en la tabla 4. En todos los casos estudiados, las casas familiares cuentan con algún nivel de protección; sin embargo, solo en tres casos las casitas de juego también están protegidas, al igual que sus elementos ornamentales. Esta protección ha favorecido un buen estado de conservación de su materialidad y de sus características estéticas. En los tres casos donde las casitas de juegos carecían de protección, solo una. La casita de juegos del Putxet ha perdurado, aunque su estado de conservación se encuentra deteriorado.

Más allá del estado de conservación, en los casos donde no había una simbología o un relato narrativo bien definido, la materialidad y la ornamentación siguen teniendo la capacidad de transmitir una estética a la infancia, a pesar de que el estilo arquitectónico de estos ornamentos ya no esté vigente. Actualmente, su capacidad para transmitir estética se relaciona más con el potencial de generar una atmósfera.

Tabla 4. Correlación entre el estado de la materialidad de las casitas en la actualidad y su nivel de protección

Casita de juego	Nivel de protección	Estado de conservación en la actualidad
Finca Haskell	Incluida en el National Register of Historic Places de Estados Unidos. Tanto la casa familiar como la casita de juegos.	Muy bueno
Cortal d'Avinyó	La casa familiar está incluida en el catálogo de Bienes de Interés Local de Castelló d'Empúries. La casita de juegos no ha tenido nunca ningún nivel de protección	La casita no ha perdurado.
Chartwell House	Incluida en el National Register of Historic Parks and Gardens de Gran Bretaña. Tanto la casa familiar como la casita de juegos.	Parque público en un recinto patrimonial. La casita se encuentra descontextualizada del jardín principal. No existe continuidad con la vivienda principal.
Mansión Astin	Incluida en el National Register of Historic Places de Estados Unidos. Tanto la casa familiar como la casita de juegos.	Muy bueno
El Cros de Can Garí	La casa familiar está incluida en el catálogo de Bienes de Interés Local de Argentona. La casita de juegos no ha tenido nunca ningún nivel de protección	La casita no ha perdurado.
La casita de juegos del Putxet	La casa familiar no existe y la casita de juegos no está incluida en ningún catálogo de bienes protegidos.	Deteriorado

Fuente. Autor del artículo

Más allá de los tres indicadores utilizados para el análisis comparativo del tipo arquitectónico *Wendy House*, se ha observado una notable variabilidad en su expresión estética. Esta variabilidad está directamente relacionada con los contextos culturales, sociales y económicos en los que fueron concebidas. Las casitas de juego simbólico anglosajonas, por ejemplo, suelen reflejar la estética de las viviendas familiares. En contraste, otros ejemplos, como los hallados en Cataluña, emplean lenguajes y

narrativas más vinculados a la tradición local o exhiben una fuerte influencia de los movimientos artísticos de la época, como el Art Nouveau y el Modernismo. Esta diversidad de estilos y narrativas indica la plasticidad del modelo de *Wendy House* y su capacidad para incorporar diferentes visiones de la infancia.

El estudio también destaca dos líneas claras de investigación para el futuro. La primera se centra en las estrategias de conservación y renovación destinadas a preservar este tipo de patrimonio. La intervención de restauración propuesta para la *Wendy House* de Barcelona ejemplifica cómo un enfoque sistemático, que integra la investigación histórica, la conservación material y la reinterpretación funcional, puede aplicarse a estos espacios. Este proceso de renovación enfatiza tanto la preservación de los elementos originales que aportan valor documental como la revitalización de su función lúdica para las futuras generaciones.

La segunda línea de investigación aborda las implicaciones para el diseño de espacios de juego y las políticas públicas. Los resultados de este estudio ofrecen importantes consideraciones para la planificación de espacios de juego y la implementación de políticas educativas. Es crucial que diseñadores y urbanistas integren los tres indicadores clave identificados (conexión con el entorno, escala infantil y riqueza estética) en el diseño de espacios de juego contemporáneos, de modo que se potencie la capacidad de la arquitectura para vehicular un imaginario estético hacia la infancia. Además, la investigación aboga por la creación de políticas públicas que promuevan la conservación y protección de la *Wendy House* existentes, reconociéndolas como patrimonio cultural relevante y valioso recurso pedagógico. Esto garantizaría la preservación de la herencia cultural asociada a estos espacios y su potencial para estimular el imaginario estético infantil.

Notas sobre los autores

Mariona Genís-Vinyals es doctora arquitecta por la UPC y profesora lectora en el Departamento de Arquitectura, Universidad Rovira i Virgili. Su investigación se centra en los métodos de restauración y rehabilitación, especialmente en aquesllos vinculados al espacio educativo. Ha publicado diferentes trabajos sobre estos temas en revistas como *Zarch:*

Journal of Interdisciplinary studies in Architecture and Urbanism o i2 Investigación e Innovación en Arquitectura y Territorio. Ha sido profesora visitante en la UDG de Guadalajara (2018) y la Universidad Pontificia de Perú (2019). Es miembro de ICOMOS España.

Roger Miralles Jori es doctor arquitecto por la UPC y profesor agregado en el Departamento de Arquitectura, Universidad Rovira i Virgili. Ha dado clases en la School of architecture UIC, La Salle_URL, ETSAB_UPC; ha sido profesor visitante en la Universidad de Witwatersrand y en la Universidad de Chandigarth. Sus intereses de investigación se centran en la arquitectura de la primera modernidad, sobre todo sus márgenes. Ha difundido su investigación en congresos, revistas internacionales y nacionales, en capítulos de libros o editándolos.

Júlia Valero-Macip es arquitecta por la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Reus (2020), graduada con matrícula de honor. Actualmente es profesora en la misma escuela y doctoranda en el programa Ciudad, Territorio y Planificación Sostenible de la Universitat Rovira i Virgili, donde investiga la evolución del hábitat en el Camp de Tarragona en relación con las condiciones territoriales y socioeconómicas, con una beca predoctoral de la Generalitat de Catalunya y el Fondo Social Europeo. Complementa su formación con estudios de Antropología Social en la Universidad de Oxford.

Jordi Planelles-Salvans es arquitecto por la UPC y socio del estudio de arquitectura Genís-Planelles desde 2001. Es coordinador y docente del posgrado de Rehabilitación del Colegio de Arquitectos de Catalunya. Su trayectoria investigadora se ha desarrollado en la UPC, donde ha realizado el Máster de Tecnología. Su investigación y su desarrollo profesional se centran en métodos de restauración especialmente vinculados a la arquitectura tradicional y educativa.

REFERENCIAS

Ariès, Philippe. «Centuries of Childhood: A Social History of the Family». Editado por Alferd, Aa Knopf, 1962, 9-477.

Arnavat, Albert. *Detalles de: La ceràmica vidriada a l'arquitectura*. Editado por Cambra Oficial de la Propietat Urbana de Reus i Comarques ; Direcció General d'Arquitectura i Habitatge de la Generalitat de Catalunya. Cambra Oficial de contractistes de Reus, 1989.

Bachelard, Gastón. *La poétique de l'espace*. Paris: Presses Universitaires de France, 1957.

Balfour, Beatrice. «Early childhood education, politics, and memory: tracing social imaginaries in Reggio Emilia schools' diaries of the 1970s». *Paedagogica Historica*, 2020, 1-13. https://doi.org/10.1080/00309230.2020.1769143.

Barmpouti, Ioulia, y Matina Vrettou. «The role of phenomenology in education procedure». En *Istanbul*, editado por F Uslu, 656-65. Turkey, 2015.

Barrett, Peter, Yufan Zhang, Joanne Moffat, y Khairy Kobbacy. «A holistic, multi-level analysis identifying the impact of classroom design on pupils' learning». *Building and Environment* 59 (enero de 2013): 678-89. https://doi.org/10.1016/J.BUILDENV.2012.09.016.

Barrie, J. M. *Peter Pan and Other Plays: The Admirable Crichton; Peter Pan; When Wendy Grew Up; What Every Woman Knows; Mary Rose*. Editado por Peter Hollindale. Oxford University Press, 2008.

Benito Alonso, Almudena de. «La infancia en casa : la transformación de los dispositivos espaciales domésticos vinculados a la niñez desde la Edad Media hasta la actualidad», 2018. https://doi.org/10.20868/UPM.THESIS.49869.

Brown, Steven. «Role playing in human evolution: from life to art, and everything in between». *Frontiers in Psychology* 15 (2024). https://doi.org/10.3389/FPSYG.2024.1459247.

Bunge, Mario Augusto. *Crisis y reconstrucción de la filosofía*. Buenos Aires: Gedisa, 2002.

Carroll, Lewis. *Alicia en el País de las Maravillas*. Madrid: Universidad de Castilla-La Mancha Servicio de Publicaciones, 2015.

Casanovas, Maria Antonia. «Valoració de la ceràmica que revesteix la caseta de nines de la finca ubicada entre el carrer de la Costa. 79 i Ferràn Puig 84». Barcelona, 24 de enero de 2004.

Dewey, John. *Art as experience*. Editado por George Allen & Unwin Ltd. *George Allen & Unwin Ltd.* George Allen & Unw…. Vol. VII. London: George Allen & Unwin Ltd., 1934.

Frazer, James George., y Robert. Fraser. *The golden bough: a study in magic and religion*. Editado por Abridged. Abridged. London: Oxford University Press, 1922.

Genís-Vinyals, Mariona, José Luis González Moreno-Navarro, y Albert Casals Balagué. «Protocol per a la redacció de projectes de restauració i d'intervenció arquitectònica». Barcelona, 2018. https://doi.org/B 26786-2018.

Gladieux, Margaret, Nathan Gimness, Bianca Rodriguez, y Jianghong Liu. «Adverse Childhood Experiences (ACEs) and Environmental Exposures on Neurocognitive Outcomes in Children: Empirical Evidence, Potential Mechanisms, and Implications». *Toxics* 11, n.º 3 (1 de marzo de 2023). https://doi.org/10.3390/TOXICS11030259.

González Moreno-Navarro, Antoni. *La restauració objectiva. Mètode SCCM de restauració monumental*. Barcelona: Diputació de Barcelona, 1999.

Jekyll, Gertrude. *Children and gardens*. Antique Collectors' Club, 1982.

Jiménez Avilés, Ángela María. «Arquitectura escolar La escuela nueva y los espacios para educar». *Revista Educación y Pedagogía* 21, n.º Education (mayo de 2009): 103-26.

Key, Ellen. *The Century of the Child*. Editado por G.P. Putnam's Sons. London: The Knickerbocker Press, 1909.

Lewis, Philippa. *Everything you can do in the garden without actually gardening*. Frances Lincoln, 2009.

Pallasmaa, Juhani. *Los Ojos de la piel : la arquitectura y los sentidos*. Barcelona : Gustavo Gili, 2006.

Presti, Paolo, Gaia Maria Galasso, Davide Ruzzon, Pietro Avanzini, Fausto Caruana, Giacomo Rizzolatti, y Giovanni Vecchiato. «Architectural experience influences the processing of others' body expressions». *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America* 120, n.o 41 (3 de octubre de 2023): e2302215120. https://doi.org/10.1073/PNAS.2302215120/SUPPL_FILE/PNAS.2302215120.SM05.MP4.

Proartsis Conservación y Restauración S.L. «La caseta per infants al carrer Costa 81. Estudi històric». Barcelona, 2023.

Riegl, Alois. *El culto moderno a los monumentos*. Machado Libros. Madrid: Visor Libros, 1903.

Soldevila, Carles. «Caseta de joguines». *d'Ací i d'Allà* 128-XVIII (agosto de 1928): 287.

Sullivan, Louis H. *Kindergarten chats and other writings*. Editado por Inc. George Wittenborn. Revisión 1918. Chicago: Courthope Press, 2010.

Vecchi, Vea. «Quale spazio per abitare bene una scuola». En *Bambini, spazi, relante per l'infanzizioni: metaprogetto di ambiea* , editado por 1998 Reggio Emilia : Reggio Children, Reggio Children., 120-36. Modena: Reggio Children, 1998. https://almastart.unibo.it/primo-explore/fulldisplay?vid=39UBO_VU&docid=39UBO_SEBINA_DSUBO00175750&context=L.

Vuorisalo, Mari, Niina Rutanen, y Raija Raittila. «Constructing relational space in early childhood education». *Early Years* 35, n.o 1 (2 de enero de 2015): 67-79. https://doi.org/10.1080/09575146.2014.985289.

Historia y Memoria de la Educación 2 (enero-junio 2026): 195-236
Sociedad Española de Historia de la Educación
ISSN: 2444-0043
DOI: 10.5944/hme.23.2026.45573

URBAN-COASTAL ART AND EMBODIED RE-MEMBERING OF EDUCATION: READING "STREETWISE" AND "ONE OCEAN-OCEAN PORTRAIT" THROUGH ONE ANOTHER AS CASES OF COLLABORATIVE, ARTIVIST STORYING*

Arte urbano y costero y reconfiguración corpórea de la educación: Un análisis entre sí de «StreetWise» y «One Ocean-Ocean Portrait» como casos de narración artística colaborativa

Geert Thyssen[α] & Elin Eriksen Ødegaard[β]

Reception date: 02/06/2025 • Acceptation date: 30/09/2025

Abstract: In this article we analyse through one another two "glocal" cases of collaborative "artivist" research (*StreetWise* and *One Ocean-Ocean Portrait),* exploring possibilities they offer for history of education as "embodied re-membering" (Barad)/"remembrance" through "storytelling" (Ingold) in terms of committed, situated "knowledge seeking and effecting". Both cases represent arts-based activist projects involving, as

* The authors wish to thank Ian Grosvenor and Eulàlia Collelldemont for commissioning this piece and patiently awaiting its completion. For *StreetWise*, they are grateful to all artists for collaborating and consenting to being filmed and interviewed: Tiago Barbosa, André Carneiro, Bruna Costa, Estrela Gomes, Paulo Kanuko, Xinas Late, Rui Marchi, Marco Ornela and Felipe Raffaeli Muller. Thanks also go to Fernando Cardoso (Buraquinho). For *One Ocean-Ocean Portrait,* the authors also extend their gratitude to the Sjøsprøyten kindergarten and the Øygarden municipality and kindergartens for collaborating. They honour the work done by the filmmakers, photographers, and artists, especially Andrè Steenbuch Marandon and Anette Marandon from The Art Pilots. *One Ocean-Ocean* Portrait received support by the Arts Council Norway, the city of Bergen, the Vestland county, Western Norway University of Applied Sciences, and Research Council Norway (id: 275575)

α KINDknow Research Center, Faculty of Education, Arts and Sports, Western Norway University of Applied Sciences, Inndalsveien 28, 5063 Bergen, Norway. Geert.Thyssen@hvl.no
https://orcid.org/0009-0007-1936-3847

β KINDknow Research Center, Faculty of Education, Arts and Sports, Western Norway University of Applied Sciences, Inndalsveien 28, 5063 Bergen, Norway. Elin.Eriksen.Odegaard@hvl.no
https://orcid.org/0000-0001-7784-658X

Cómo citar este artículo: Thyssen, Geert y Elin Eriksen Ødegaard. «Urban-Coastal Art and Embodied Re-Membering of Education: Reading "StreetWise" and "One Ocean-Ocean Portrait" through One Another as Cases of Collaborative, Artivist Storying». *Historia y Memoria de la Educación* 23 (2026): 195-236

co-researchers and -storytellers, artists concerned: on the one hand, street musicians, and on the other, four-year-olds and adult relational artists. Both cases also pertain to specific localities (Porto, Portugal, and Øygarden and Laksevåg, Norway) yet stretch across oceans to tangled places like Brazil, and Shanghai. They relate to urban and coastal art, respectively, both figured as "ecological" (Latour), that is: inextricably entangled with "matters of concern" around sustainability in terms of heritage as much as biotope. Analysing the cases involving art through one another, we probe their potential for a history of education that materially engages lived reality, memory, and imaginary in recovering pasts that "might yet have been" (Barad) through "un/doing" of archives (Barad, Martins, Martins & Thyssen). Both cases arguably show histories of education are inherently political, combining "the art of activism with the power of storytelling" (Dyck).

Keywords: "Glocal" cases, "Ecological" research; Collaborative "artivism"; "Re-turning"; "Dwelling"

Resumen*: En este artículo, analizamos entre sí dos casos glocales de investigación artivista colaborativa (*StreetWise *y* One Ocean-Ocean Portrait*), explorando las posibilidades que ofrecen para la historia de la educación figuraba como «reconfiguración corpórea» (Barad), o «recuerdo» a través de «narración» (Ingold) en términos de una búsqueda y realización de conocimiento comprometida y situada. Ambos casos representan proyectos activistas basados en las artes que involucran como co-investigadores y co-narradores a artistas incluidos: por un lado, músicos callejeros, y por el otro, niños de cuatro años y artistas relacionales adultos. Ambos casos pertenecen a localidades específicas (Oporto, Portugal, y Øygarden y Laksevåg, Noruega), pero, cruzando océanos, también se extienden hasta lugares enredados como Brasil y Shanghái. Los dos casos se relacionan con el arte urbano y costero, respectivamente, ambos figurados como «ecológicos» —como inextricablemente enredados con «cuestiones de interés» (Latour) en torno a la sostenibilidad en términos de patrimonio cultural tanto como de biotopo—. A través del análisis entre sí de nuestros casos, investigamos el potencial de ambos para desarrollar una historia de la educación que moviliza materialmente la realidad vivida de las personas, la memoria, y la imaginación el imaginario para recuperar pasados que «todavía podrían haber sido» (Barad), a través del «des/hacer» de archivos (Barad, Martins, Martins y Thyssen). Ambos casos demuestran que las historias de la educación son inherentemente políticas y combinan «el arte del activismo con el poder de la narración» (Dyck).*

Palabras clave: *Casos «glocales»; Investigación «ecológica»; «Artivismo» colaborativo; «Re-mover»; «Habitar»*

INTRODUCTION

In this paper, we centre two cases of collaborative "art"-based "education" research,[1] *StreetWise* and *One Ocean-Ocean Portrait*, reading these through one another to explore possibilities to which they point, particularly for the history of education. Both cases qualify as activist education research projects involving, as co-researchers and -storytellers, artists concerned: on the one hand, street artists/musicians, on the other, four-year-olds and adult "relational" artists. Each case, in fact, albeit in different ways, refers to an "artivist" project concerned with education from historical (as well as other, for instance community education and early childhood education) perspectives. Both are also "glocal"[2] cases in that they pertain to specific localities (Porto, Portugal and Øygarden and Laksevåg, Norway) yet stretch across oceans to places like Brazil, Venezuela, Angola, South Africa, Zimbabwe and Canada, and Shanghai. They relate to urban and coastal art, respectively, both conceived as "ecological" in a Latourian sense, as to do with making a "home" or "*eikos* [*oikos*]"[3] within "*dēmoi*": citizenries of non/human inhabitants seen as webs of relations.[4] Making a home, sustaining senses of belonging within relational webs, from this perspective involves working through "matters of concern" —points of contention that "gather … because they also divide".[5] In our cases, such contentious ecological "*issues*"[6] touch on sustainability in terms of heritage as much as biotope.

Analysing said cases through one another, we probe their potential for histories of education willing to embrace "new materialist" (as well

---

[1] We use "scare quotes" here to highlight that the terms art, artists and their corollaries, are ongoingly contested, reinterpreted and re-enacted, and, like education, are best approached as emerging rather than settled —as much from the perspective of artists as those of theorists like Bruno Latour, Tim Ingold, and Karen Barad worked with.

[2] "Glocalisation" was first introduced in the field of economy, in Roland Robertson, "Glocalization: Time-Space and Homogeneity-Heterogeneity", Global Modernities 2, no. 1 (1995): 25-44, to stress that political globalisation need not affect all aspects of local cultures, traditions and views.

[3] Bruno Latour, "An Attempt at a 'Compositionist' Manifesto", *New Literary History* 41, no. 3 (2010): 488.

[4] Geert Thyssen, "Street(-)Wise History with Latour and Barad? Pushing forward the Historiography of Education through Activist, Posthumanist Exploration of Street Art in Porto, Portugal", in *Bruno Latour: Pädagogische Lektüren*, eds. Hans Schildermans, Anne Rohstock, Marcus Rieger-Ladich, Jasmin Bentele and Kai Wortman (Wiesbaden: Springer, forthcoming).

[5] Bruno Latour, "Agency at the Time of the Anthropocene", *New Literary History* 45, no. 1 (2014): 16.

[6] Latour, "An Attempt", 485.

as "new cultural") lenses and thus help queer disciplinary and other boundaries.[7] Here, indeed we use "posthumanist history"[8] prisms to engage lived "reality", memory, and imaginary. Posthumanism(s) developed from across such seemingly disparate fields as anthropology, ethnology, science and technology studies, sociology, philosophy, physics, and queer/feminist studies,[9] may be credited for complicating at least as productively as cultural-historically oriented scholarship[10] two central "devices" of histories of education: *time* in its common Western Modern singular, linear unidirectional guise, and *source* —a related base category invoking a single traceable origin, human or nonhuman.[11]

To take seriously notions like temporal "interwovenness" and "multitemporality",[12] "intersecting temporal regimes", "uneven space-times",[13]

---

[7] Joyce Goodman, "Suzanne Karpelès (1890-1969): Thinking with the Width and Thickness of Time", *Bildungsgeschichte: International Journal for the Historiography of Education* 8, no. 2 (2018): 231-243; Geert Thyssen, "Closures and Apertures of Boundary as a Theoretical-Methodological Lens: Historiography of Education as Boundary-Drawing Knowledge Making", in *Passaggi di frontiera. La storia dell'educazione: Confini, identità, esplorazioni*, eds. Fulvio De Giorgi, Dario De Salvo, Chiara Lepri, Luana Salvarani, Silvia A. Scandurra and Caterina Sindoni (Messina: Messina University Press, 2024), 23-40.

[8] Ewa Domanska, "Posthumanist History", in *Debating New Approaches to History*, ed. Marek Tamm and Peter Burke (London: Bloomsbury, 2018), 327-352.

[9] See, e.g.: Tim Ingold, "The Temporality of the Landscape", *World Archaeology* 25, no. 2 (1993): 152-174; Bruno Latour, *We Have Never Been Modern*, trans. Charles Porter (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1993); Michel Serres and Bruno Latour, *Conversations on Science, Culture, and Time*, trans. Rene Lapidus (Michigan University Press, 1995); Karen Barad, "Agential Realism: Feminist Interventions in Understanding Scientific Practices", in *The Science Studies Reader*, ed. Mario Biagioli (New York: Routledge, 1998), 1-11.

[10] E.g.: Rheinhart Koselleck, *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten* (Frankfurt: Suhrkamp, 1979); Robert H. Lauer, *Temporal Man: The Meaning and Uses of Social Time* (New York: Praeger, 1981); Julius T. Fraser, *Time: The Familiar Stranger* (Washington DC: Tempus, 1988).

[11] See, for troubling of both, e.g.: Thomas S. Popkewitz, "The Study of Education – On Rethinking History with the Help of Marc Depaepe", in *Folds of Past, Present and Future: Reconfiguring Contemporary Histories of Education*, eds. Sarah Van Ruyskensvelde, Geert Thyssen, Frederik Herman, Angelo Van Gorp and Pieter Verstraete (Oldenbourg: De Gruyter, 2021), 103-125.

[12] António Nóvoa and Tali Yariv-Mashal, "Comparative Research in Education: A Mode of Governance or a Historical Journey?" *Comparative Education* 39, no. 4 (2003) 423-438; Helge Jordheim, "Introduction: Multiple Times and the Work of Synchronization", *History and Theory* 53, no. 4 (2014): 498-518.

[13] Julie McLeod, "Marking Time, Making Methods: Temporality and Untimely Dilemmas in the Sociology of Youth and Educational Change", *British Journal of Sociology of Education* 38, no. 1 (2017): 13-25; Julie McLeod, Noah W. Sobe and Terri Seddon, eds. *Uneven Space-Times of Education: Historical Sociologies of Concepts, Methods and Practices. World Yearbook of Education 2018* (New York: Routledge, 2018).

backward and forward "becomings", "temporal density" and "temporal cuts",[14] to name but some from the English language literature alone, means questioning the idea of sequential succession, and indeed singularity of past, present and future. Abandoning univeralising, colonialist Western Modern ideas of unitemporal progression also means to open up to a refiguration of *history*. History need not be figured as the study or, say, chronicling of (a) particular past(s) that simply preceded the present. It need not denote a distanced appraisal of original remnants of (a) "bygone" era(s), since accessible only through materials imagined as the providence of archives, libraries, museums and similar institutions. In this paper, we draw on a rather different concept of history, etymologically reconfigured with reference to the ancient Greek term *historia*/ *ἱστορία* as practices of at once knowledge seeking and effecting[15] that "'troubl[e]' the boundary processes around what is taken to constitute past, present and future".[16]

"Diffraction", "intra-action", "embodied re-membering"

A repositioning of history along the lines suggested helps acknowledge as *historical* the work with "contemporary" artistic performances and artists featured prominently in the cases here exposed. Both use self-produced "contemporary" films, which we argue lend themselves as much as archival and other more "traditional" historical materials (also used) to prying open temporally, spatially and materially dense texturing-s, here related to education and art. Indeed, "contemporary" films, people and technologies used to produce them, including files, books, photographs, folders, holdings and persons and institutions selecting, organising, storing and curating these, as "grating tools", all "cut" and "spill" into what is registered, safeguarded, and studied. That is, "current" audiovisual media and technologies can also pry open "folds of past, present and future",[17] making them equally useful for, and potentially

---

[14] Joyce Goodman, "Circulating Objects and (Vernacular) Cosmopolitan Subjectivities", *Bildungsgeschichte: International Journal for the Historiography of Education* 7, no. 1 (2017): 115-126; Goodman, "Suzanne Karpelès".

[15] Geert Thyssen, Pieter Verstraete, Frederik Herman, Angelo Van Gorp and Sarah Van Ruyskensvelde, "Introduction", in *Folds of Past, Present and Future*, 1-35; Thyssen, "Closures and Apertures".

[16] Goodman, "Suzanne Karpelès", 232.

[17] Van Ruyskensvelde, Thyssen, Herman, Van Gorp and Verstraete, eds. *Folds of Past, Present and Future*.

performative of, history, here of education. This is to recognise the differently "situated"[18] material-cultural practices implicated in educational histories' "fragmented" configuring of education phenomena through specific incisions into the world's "always already (…) ongoing historicity".[19] Yet, as applies to "present-day" interviews ("oral histories"), in which memory and lived experience play specific, complex parts, it is not to say all grating tools can help do *the same*, shed the same light on (and cast the same shadows over) education phenomena.

The queer/feminist and physics theory scholar Karen Barad, expanding on work by the quantum physicist Niels Bohr, in their own work stresses that it matters hugely what precise grating tools are enabled to cut/spill into what is analysed. As many an "apparatus" is always instrumental to the exact "bodily production"[20] of what one diving into the history of education may study, it is vital that one gives oneself (one's self) up to tuning into "*multiple*" apparatuses of bodily production.[21] As "material-discursive practices",[22] these are key to boundary-drawing practices that help demarcate phenomena like history, education, and art which Barad conceives in terms of "diffraction"/"intra-action". Drawing on other feminist theorists, like Trinh Minh-ha and Donna Haraway, Barad has turned to diffraction as it points to "difference[s] within".[23] Diffraction emerged with classic Newtonian physics to capture wave-like overlapping thought applicable only to disturbances (light, sound etc.) as these meet obstacles while moving through a medium, but later, with quantum physics, was ascribed —in very *specific* conditions— also to particles (solid entities), previously not deemed capable of combining as waves do.[24]

---

[18] Donna Haraway, "Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial erspective", *Feminist Studies* 14, no. 3 (1988): 575-599.

[19] Karen Barad, "Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter", *Signs: Journal of Women in Culture and Society* 28, no. 3 (2003): 821 (authors' italics).

[20] Haraway, "Situated Knowledges", 591.

[21] Karen Barad, *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning* (Durham, NC: Duke University Press, 2007), 170.

[22] Barad, *Meeting the Universe Halfway*, 140.

[23] Barad, "Posthumanist Performativity", 803; Barad, *Meeting the Universe Halfway*, 72.

[24] Barad, *Meeting the Universe Halfway*, 74-83; Karen Barad, "Troubling Time/s and Ecologies of Nothingness: Re-Turning, Re-Membering, and Facing the Incalculable", *New Formations* 92, no. 5 (2017), 65.

Informed further by Bohr's work, Barad then views knowledge effecting scholars are implicated in (historical or not) as entailing inextricable "entanglement" of analytical and other "apparatuses": material-discursive practices of all kinds, figured as "embodied differentiating practices") —and '"phenomena", as relations of what is analysed and all "agencies of analysing" (said apparatuses) involved,[25] the very term phenomenon implying such "mutual constitution of entangled agencies".[26] To stress the very *specific* "congealing of agency"[27] thus seen to be at work, Barad in their turn has coined the concept of "intra-action".[28] Diffraction in terms of knowledge making with Barad then implies *intra-action* of apparatuses and phenomena to the effect of phenomena's *specific*, *differential* entanglement. The latter causes precise features (or boundaries) and qualities (or properties) of phenomena studied, also *historical* phenomena, to stabilise, if only temporarily.[29] Historical phenomena indeed imply specific "differencing" practices,[30] notably: of "embodied (…) re-membering", whereby "temporalities are specifically entangled and threaded through one another".[31] Above all, effects thereof matter, as they "body forth" even the conditions for, and limits to, what can be considered, here: as art and education and their relation(s).

In sum, "doing history" of education arguably always is "a political act" that, whether consciously or not, "combines the art of activism with the power of storytelling".[32] It involves, in terms used by the anthropologist Tim Ingold, "storying" or "dwelling", that is: an invested partaking in the world's becoming, which implies contributing in specific ways to its ongoing temporal "texturing".[33] Our aim here is to explore art and

---

[25] Barad, "Posthumanist Performativity": 814; Barad, *Meeting the Universe Halfway*, 33.

[26] Barad, *Meeting the Universe Halfway*, 33.

[27] Barad, *Meeting the Universe Halfway*, 151, 210.

[28] E.g., Barad, "Posthumanist Performativity": 814; Barad, *Meeting the Universe Halfway*, 33.

[29] Barad, *Meeting the Universe Halfway*, 148.

[30] Barad, *Meeting the Universe Halfway*, 93; Karen Barad, "Diffracting Diffraction: Cutting Together-Apart", *Parallax* 20, no. 3 (2014): 168.

[31] Barad, "Troubling Time/s", 63, 67.

[32] Erika Dyck, "Doing History that Matters: Going Public and Activating Voices as a Form of Historical Activism", *Journal of the History of the Behavioral Sciences* 57, no. 1 (2021): 76.

[33] Tim Ingold, *Being Alive: Essays on Movement, Knowledge and Description* (Oxon: Routledge, 2011).

education and related senses of belonging, not to reify a past assumed to "have" simply "been" but also recover past(s) that "might yet have been",[34] if one opens oneself up to "immersion (…) in the currents of the lifeworld",[35] to becoming "attuned" or "responsive"/"respons-able"[36] to phenomena whose conditions of possibility have so far been meeting constraints. This entails "embodied commitment" to "un/doing archives" complicit in their "erasure".[37] Such commitment invites "new possible histories … through which [all, 'non/human'] time-beings might find a way to endure".[38] Ecological work indeed.

In what follows, the sections on the first case about *StreetWise* will briefly introduce the project detailing its artivist remit and its scope in terms of material historical performances explored, after which they are organised around three inextricable poles: education spilling into street art, street art spilling into education and transitory spaces of vernacular art_education rich in potential for the historiography of education. *StreetWise* shows that a focus on urban art can help capture readily unnoticed, informal instances of education that are more "distributed" than common notions thereof are able to grasp. In turn, the second case, on *One Ocean-Ocean Portrai*t, offering entranceways into a sensuous metaphorical-poetic journey of the landscape and biotope whereby woodlands and ocean meet, allows to articulate education as both situated, locally and globally, and sensuous and imaginative. Finally, in the discussion section, the cases, as "vignettes", are analysed through one another with attention to differences that emerge from this and possible material implications thereof.

---

[34] Barad, "Troubling Time/s", 56.

[35] Ingold, *Being Alive*, 10.

[36] Barad, *Meeting the Universe Halfway*, 72, 178; Karen Barad, "Transmaterialities: Trans*/Matter/Realities and Queer Political Imaginings", *GLQ: A Journal of Lesbian and Gay Studies* 21, no. 2-3 (2015): 388; Barad, "Troubling Time/s", 82; Karen Barad, "Nuclear Hauntings & Memory Fields, for the Time-Being(s)", *Apocalyptica* 1 (2023): 37.

[37] Barad, "Transmaterialities", 411-412; Barad, "Nuclear Hauntings": 37; Cat Martins, "Trabalhar com e contra os arquivos: Por uma prática histórica reparativa de vidas trans", in T*odas as artes. Todos os nomes. Antropoceno, insurgências e sul global (III Encontro Internacional Lusófono. Todas as Artes. Todos os Nomes* (Porto: FLUP, 2023), 254-255; Cat Martins and Geert Thyssen, "Imagining Trans Past Yet to Come: A Reparative Essay in the Aid of Decolonising Historiography of Education", *Paedagogica Historica* (2025): 1-16, https://doi.org/10.1080/00309230.2025.2551958

[38] Barad, "Troubling Time/s": 76.

VIGNETTE ONE: STREETWISE

> Even the most perfect reproduction of a work of art is lacking in one element: its presence in time and space, its unique existence at the place where it happens to be (…) The uniqueness of a work of art is inseparable from its being imbedded in the fabric of tradition. This tradition itself is thoroughly alive and extremely changeable.[39]

> During this genocidal war, the aggressors, at the first opportunity, try to destroy people who contribute to culture. Among them, writers, musicians, teachers, artists. When they erase these people, they erase Ukraine.[40]

One way of helping "culture" to endure in its fleeting, messy, moving shapes is to help (trans)form it from media of waves of sounds, smells, flickering images, nebulous imagination and fugitive memory to solid particles of hardened clay or skin and ink, or electronics. It is not a detached gesture but a creatively and politically immersed one. If in quite different ways and far safer, more peaceful and less horrifying circumstances than those of Slava Leontyev and Anya Stasenko in Ukraine, who have been making ceramic figurines artfully painted to help capture lived personal history and shared heritage and experience regarding their country, even after its brutal invasion by Russia,[41] the project *StreetWise* too has engaged in such a gesture, in the city of Porto, Portugal, from November 2019 to chiefly December 2023. This engagement has been (still is) rooted in collaborative activism with Porto-based "street artists" (mainly musicians), which has involved: filming over 2,150 street art performances and making the audiovisual recordings public via social media, chiefly Instagram and YouTube[42]; mediating conflict relating to street artists; co-founding and -running a street artist association; lobbying for a street art license and rotation system for the city of Porto and neighbouring municipalities; and last but not least analysing

---

[39] Walter Benjamin, "The Work of Art in the Age of Mechanical Reproduction", in *Illuminations*, ed. Hannah Arendt/trans. Harry Zohn (Frankfurt: Suhrkamp, 1968 [1935]), 222, 225.

[40] Brendan Bellomo and Slava Leontyev, *Porcelain War* (Picturehouse, 2024), accessed May 14, 2025, https://www.porcelainwar.com/.

[41] Bellomo and Leontyev, *Porcelain War*.

[42] Instagram profile Geert Thyssen, accessed May 14, 2025, https://www.instagram.com/aspiranteaboemio/; YouTube profile Geert Thyssen accessed May 14, 2025, https://www.youtube.com/@geertthyssen1388.

street art historically, both through library and archival research and arguably more "streetwise" tools such as the mentioned filming of street art performances followed by on-/near-site interviews ("oral histories") involving one of the authors and a dozen of street artists making up a rather representative sample in terms of approximate age (ca. 18-60), gender (albeit along the gender binary, with more artists identifying as male than female), nationality (mainly Portugal and Brazil, but with ties also to countries like Venezuela, Angola, South-Africa, Zimbabwe, and Canada), and musicianship (often comprising vocalists as well as instrumental performance).

StreetWise interviews were conducted on/near sites of performance between 9 August 2022 and 13 October 2023 as archival research was being performed at the Historical Municipal Archives and Municipal Library of Porto. Among various collections, also photographic ones, especially that of the distinctly Porto-based (roughly) monthly journal *O Tripeiro*, perused from its founding year 1908 to the mid-1980s, proved helpful. Even so, the history of street art being "long … [yet] largely undocumented", *StreetWise* even just having tried render sensible (again) "omnipresent, 'hidden' musicians",[43] in itself may be viewed as an act of activism, as it entails "reparative" work "with and against" the archive.[44]

"Education" spilling into "street art"

Much "education" has spilled into the art of three living artists featured here alongside artists re-membered in ways to do with gender, queerness (oddness and non-heteronormativity), decoloniality and subjectivity.[45] Some, not all, of this education can be framed as "learning".[46] One example of this concerns street art repertoire expanded. Estrela Gomes (aged 25-30 at the time of interviewing at Largo de São Domingos, Porto, August 9, 2022) thus moved away from simply playing

[43] Andy Bennett and Ian Rogers, "Street Music, Technology and the Urban Soundscape", *Continuum: Journal of Media & Cultural Studies* 28, no. 4 (2014): 455, 454.

[44] Martins, "Trabalhar com e contra os arquivos".

[45] Thyssen, "Street(-)Wise History", which centres Bruna Costa (born in Portugal but with ties to South Africa, Zimbabwe and Canada through her parents and extended family) and Paulo Kanuko (born in Angola and of Portugues nationality as well).

[46] The term *educação*, when related to street art, more often invokes civic conduct indicative of proper upbringing (*criação*), with *aprendizagem* more readily capturing learning from teaching (*ensino*, possibly via lectures/*aulas*) received, in turn carrying schoolish connotations.

popular songs, like Abba's Mama Mia, whose lyrics from the opening verse figuring a woman as a victim of an endless on-and-off game of cheating, breaking up, and making up again, have come to strike her as "heavy". Telling in this sense, is her subsequent performance of songs like These Boots Are Made For Walking by Nancy Sinatra, the recording of which by mobile phone, on August 26, 2020,[47] she chose as an entranceway into an interview with her. Learning was key to Estrela's development as an artist since 2011, when in her mid-teens she started playing at the beach at Figueira da Foz near Coimbra, for "fun" really but also as a means to gain some extra pocket money so that she did not need to burden her parents for small things, as in that period following global financial crisis, they experienced a bit of a "crash in sales". So, her starting to play was a way "to contribute", even if her "parents incentivised (…) [her] much also". "As (...) [she] began", she noted, "there were only beggars (...) but not 'buskers' proper". Her buying a better guitar and, with help from her father, a better amplifier by her third year of playing during school breaks, and slowly being able to perform in some bars or at some events, reflects some learning undergone, as does keeping busking a hobby and pursuing a studies in Tourism, first in Coimbra and then, for an internship, in Lisbon, which did not go well even if she took a jazz course there. It saw her moving to Porto and from 2018-2019 purposely combining an evening postgraduate (Tourism) business course and daytime playing, at times in bars, but mostly on the street, on narrower parts of the Ribeira pier and Rua Santa Catarina —central "pretty sites with audiences because (…) [she] did not yet do the [mouth] trumpet". Learning this latter technique, involving training of the lips and vocal cords, itself changed her art, as did her gradual move to the "more controlled environment" of the São Domingos square where a film of her used here was recorded. The very spot she occupies there, the arrangement of her guitar case with CDs, USB pens and name display, and the set-up of mic and amplifier for her sound's optimal amplification and hitting of adjacent building facades, her very performing on a slightly raised sidewalk at a bottle neck point of the square in which a main city axis. Rua das Flores. ends, all reflects studying —with "everything organised, not dirty, because people get an impression in less than five seconds". Being a fulltime busker form 2019 on, she gradually

[47] See: https://youtu.be/aVlja4CAztw, accessed May 30, 2025.

"understood that it was not so much the music in itself that makes the difference —being a [good] singer alone is not enough—: one needs to be an entertainer —(…) interaction makes a good street artist".

Fig. 1. Screen grab Estrela Gomes performing These Boots Are Made For Walking (author's video)



Tiago Barbosa, aged 30-35 when he consented to an interview on August 15, 2022 on Cais de Ribeira, the pier alongside the Douro river on Porto's side overlooking the iconic (Dom) Luís I bridge and port wine houses across the river in Vila Nova de Gaia, has similarly come to unlearn, through a "slow but necessary process" own preconceptions about street art having to do with music played for oneself, having learnt instead that "art started and exist[s] to entertain people". "Interpretation of people and their reactions" before him, growing "attentive" to these, features prominently in the journey of his learning street art, which he began in 2017 at Jardim do Morro, near the Serra do Pilar monastery in Vila Nova de Gaia above the Luís I Bridge, and on Praça da Ribeira, a central square on Porto's pier along the Douro. Next to this square lies a café-restaurant called Buraquinho, owned by a family with part-Romani ties, to whom belonged Armando Montoio, who in the mid-2000s, with increased European funds and tourism, was the first artist bringing amplified music to a terrace at Ribeira.[48] Tiago's journey into street art very

[48] His family thereby offered a guitar and amplifier, and fellow artist Paulo Kanuko lent a battery, cf. interviews Fernando Cardoso, Buraquinho (August 4, 2022) and Paulo Kanuko (August 16, 2022).

close to this spot marked "precisely the turning point" for him "between playing as a hobby[ist] (…) and a professional musician".

His journey along paths of his evolving art, many of which not least his (Brazilian-born) partner Isabeli Santiago and shared, socially and culturally critical friends have helped open up to him, reflects his (humbly pursued) change into a "much better, much more complete person, not just musician". In this process, "exactly around interpreting people", learning also occurred through other street artists, not through lessons dealt by them, but as he "extracted as much (…) as [he] could from their street experiences". A "new amplifier was a turning point, a new mic also", and likewise education regarding his repertoire, which became ever more "minimalist", changed his art. As he developed politically and socially, in his way of being in the world, so his set became more selective. All the while, his artistry became articulated also in response to people's preconceptions, for instance from his hometown Póvoa de Lanhoso, about him going to end up being "a beggar", which made him refuse to "pass the hat". CDs sold from his guitar case, "conceived and made completely at home in the precise simple manner (…) [he] wanted", just because people "craved a memory of the moment" they passed listening to him, materially perform this education spilling into his art as a desired service, not an act of neediness. Yet this journey of art and education affecting it and *vice versa*, as personal as it may seem, is very much a collective one cutting through time. As such, it can be retraced.

While no time "era" —in Portugal from the Constitutional Monarchy (1834-1910) to the First (1910-1926) Republic, to the transitional dictatorship (1926-1933) extended into *Estado Novo* (1933-1974) as part of the Second Republic (1926-1974), through to the "present" day— can be taken as given *context* determining what was and could be (or not) and "situatedness" characterises times and knowledges effected,[49] precision/care is still required of historical cuts. On a posthumanist account no more than any other are "spacetime wanderings" to be embarked upon casual affairs; the "travel hopping" Barad's work thus *does* embrace inspired by Kyoko Hayashi's semi-autobiographic novelistic art, in contrast to Latour's,[50] still calls for committed "embodied material labour of

[49] Haraway, "Situated Knowledges"; Barad, "Troubling Time/s", 61.

[50] Thyssen, "Street(-)Wise History".

cutting through" or "re-turning (…) a multiplicity of entangled histories".[51] Also, as suggested, 'historical erasure and political a-*void*-ance'[52] have often befallen street art and imaginable related education, despite claims that the history of street art, anything from juggling to busking, is "the history of civilization".[53] Nonetheless, as Barad has stressed in their work, even erasure and avoidance "leave material traces".[54]

Traces can indeed be made to show from presences and absences at a dense "spacetime point"[55] enacted through the tale of a man dubbed "The Good Friend Dried Fava Bean" (*O Compadre Fava-secca*). Published on the front page of a 1926 issue of *O Tripeiro*,[56] it is a tale that resonates with others like an equally dense one of "The Misfortune" recounted elsewhere.[57] In it, the "Good Friend Dried Fava Bean" is presented as a blind vernacular troubadour who turned to the streets begging for money around the mid-1880s. Streets for what that period is concerned have not readily been figured as places of much imaginable performative art, unlike theatres more readily conceivable as "agents of civilisation" and denunciation of "power abuse and injustices".[58] Yet, the journal entry including a visual "illustration", as one of many of such relational agencies open to re-membering, does make sensible un/certain boundaries regarding perceptions of people bringing music to the streets and tastes for musical utterances (contents, genres and the like).

---

51 Barad, "Troubling Time/s", 70, 69.

52 Barad, "Troubling Time/s", 64.

53 Patricia J. Campbell, *Passing the Hat: Street Performers in America* (New York: Delacorte Press), 1981, 8.

54 Barad, "Troubling Time/s", 76.

55 Barad, "Troubling Time/s", 82.

56 "O Compadre Fava-secca" ["The Good Friend Dried Fava Bean"], *O Tripeiro* [Series III] 1, no. 14 (1926): 1 [Historical Municipal Archives of Porto].

57 Thyssen, "Street(-)Wise History".

58 Joana Miguel Moreira, *O Teatro no Porto na I República (1910-1926)* (Lisbon: Caleidoscópio, 2021), 7, 249.

Fig. 2. "Good Friend, Dried Fava Bean" ("O Compadre Fava-secca")



O Compadre Fava-secca

Vindo de *riba do Douro* apparecia de quando em quando, esmolando pelo Porto, ha talvez quarenta annos, este trovador popular, cujas cantigas e estribilhos, em geral pouco limpos, não eram das que esqueciam facilmente.

O Compadre Fava-secca era cego, tinha uns olhos muitissimo bogalhudos e bamboava-se constantemente. Usava chapeu de palha deitado para traz, preso ao pescoço por uma fita verde.

Não faltará quem d'elle se recorde e que suppra com um relato oral o que a falta de espaço e a decencia não permittem aqui transcrever.

Eis uma amostra das suas conhecidas trovas:

O meu primeiro namoro
Era a filha d'um doceiro,
.....
.....

Eu não quiz casar, eu não quiz casar.
Eu não quiz casar, casar, casar.

O meu segundo namoro
Era uma velha rabugenta,
Que mettia de tabaco
Uma quarta em cada venta.

Eu não quiz casar, eu não quiz casar, etc.

The text and cartoonesque figure from this piece issued at the cusp of a dictatorship and conjuring up the image of a blind man presented as a once-living person, exoticised through ascribed disfigurement, oddities in terms of movement and clothing, profanity, etc. at once work to maintain a degree of assumed bourgeois distance from the performer and usual performance evoked and to establish a rapport around taste for enactment of masculinity put to lyrics in ways that "now" might well be dubbed misogynist (and ageist). The verses read as follows:

> From Ribadouro would appear from time to time, begging in Porto, perhaps forty years ago [1886], this vernacular troubadour whose songs and refrains, generally not very clean, were not the kind that were easily forgotten. Good Friend Dried Fava Bean was blind, had very large eyes and was constantly wobbling. He wore a straw hat thrown backwards, tied around his neck with a green ribbon. There will be no lack of people who remember him and can provide an oral account of what lack of space and decency do not allow to be transcribed here.
>
> Here is a sample of his well-known verses:
>
> My first relationship
> Was [with] the daughter of a confectioner.
> [...]
> I didn't want to marry, I didn't want to marry.

I didn't want to marry, marry, marry.
My second relationship
Was [with] a grumpy old woman
Who put a quarter of tobacco
In each nostril
I didn't want to marry, I didn't want to marry, etc.[59]

Bodily markers concerning an ordinary person and his attributes evoked (common, not "Portuguese" guitar; hat, ribbon of distinct quality and appearance) all enact resonances around dis/ability (deficiency, ingenuity), mendacity (vagrancy, poverty) and promiscuity (relatable, if transgressing vulgarity) perhaps rather than artistry proper. Such themes indeed reemerge from *StreetWise* interviews, with artists performing the longest in Porto attesting to music in streets and public places long having been (seen as) the province of the blind, beggars and wanderers.[60] And yet, despite archival erasure (the story of "Good Friend, Dried Fava Bean" unlike that of Portuguese guitar playing "Misfortune" or "improvising poet" Cartola, whose tales have been reiterated in literary art[61] and urban history,[62] if merely as "typical figures of Porto"), a memory or imaginary of a person performing in the street has been enabled to last for prosperity in ink on paper, among several, internationally,[63] for re-membering as an act of "mourning" (Barad).

His "songs and refrains" alluded to echo those of *Mulheres* [Women] by Martinho da Vila, also figuring women as passive objects of rejection and desire. Once part of Tiago's setlist, this song, with him growing as an artist/person, in his words has become "unnecessary". As a counterpoint stands Cássia Eller's version of *Malandragem* [Trickery], composed by Cazuza, which Tiago performed at the Ribeira pier on June 21, 2020[64]

---

[59] "O Compadre", 1.

[60] Thyssen, "Street(-)Wise History".

[61] Alberto Pimentel, *O annel mysterioso* (Lisbon: Lucas & Filho, 1873).

[62] Germano Silva, *Porto desconhecido & insólito. Histórias que (provavelmente) nunca* ouviu (Porto: Porto Editoria, 2015), 66-67; Germano Silva, *Porto revisitado. As melhores crónicas escolhidas por seis figuras da cidade* (Porto: Porto Editoria, 2016), 90.

[63] For instance: David Cohen and Ben Greenwood, *The Buskers: A History of Street Entertainment* (Newton Abbot: David and Charles, 1981).

[64] See: https://youtu.be/2K3SZqD5ZM0, accessed May 30, 2025.

and selected as a starting point for an interview with him. The song sung from the viewpoint of a woman clinging to an easier, innocent if cheekily rebellious girlhood and evoking longing for a sense of home between a child's dreamworld and adult real life, poetic reverie and complex love, fits into Tiago's social and political (self-)formation and a repertoire he feels is "super relevant for society nowadays", even if it is one with "historical roots in Brazil and [in other cases] Mexico". His (Portuguese) Brazilian delivery of the song, entwining the lives of two famous queer Brazilian (late) epigones of rock, however "innocent" initially, shows this formation, as does his view that "Brazil artists deserve the same visibility" and an artist like Cássia Eller is "at the same level as Bob Dylan" and others, who simply have made "music that is known better and sells more". As with the "Good Friend Dried Fava Bean", and with Estrela's performance of songs like Nancy Sinatra's (or Gnarls Barkley's Crazy, used to interact with audiences, make them have fun, but also have them ask who is more "crazy" —her, bringing art to the street, or them observing), art then also spills into education of passers-by attentive to what is (purposely) subtly conveyed.

Fig. 3. Screen grab Tiago Barbosa performing Malandragem (author's video)



"Street art" spilling into "education"

The tale of the "Barrel Organ Man", as another dense spacetime point, in turn offers a pathway into analysing how art may yet have spilled into education. Again alleged to have been real and projected back to a certain time (ca. 1900), he figures in an *Estado Novo*-censured 1951 issue of *Tripeiro* as one of three "typical and picturesque figures taken from city

life and today completely forgotten, even by those who lived with and performed alongside with them on the stage of the old *Tripeiro* [tripe eaters'] town".[65] Juxtaposed to the "Little Wanderer" and (oddly French) "Patriotic Singer", as "characters of flesh and blood, with hearts, souls and feelings"[66] whom "the eraser of time completely cleared from (…) memory, despite having no less colour, feeling and originality than many others remembered",[67] he is elevated to "a higher level". While deemed "equally modest and vernacular" and likewise "obliged to roam the streets to earn our [his] sad and bitter daily bread", playing "the best-known passages from (…) operas in vogue like Lucia [di Lammermoor, composed by Gaetano Donizetti], [La] Traviata [by Giuseppe Verdi], Faust [by Charles Gounod]", he at least is labelled an "artist". Described as donning a "smile of resignation" and "white goatee" to his lips, he is framed as "a virtuoso of the hand", if one "lulled into a dream of Art", as if the organ crank he operated, altering its tempo, "joyful, happy, loving in a toast to Traviata; slower, more emotional, sentimental in the rondo of Lucia; and fast, accelerated, heroic, in the grand march of Faust" were "the bow of a violin or keyboard of a piano". A "troop" of children beholding the "friendly old man with sympathy, almost tenderness" is imagined "entranced, not by the grand, famous music brought to life by the organ player but by a little monkey bouncing atop the organ", as "the lure, the bait attached to the organ's hook" to help "put the desired catch on the tray". Art, figured here with small -a, serves to educate around tastes palatable to Salazar's regime, with 1900s children cast as "heralds (…) of radio and *jazz*" beloved by their 1950s counterparts, so much so that "not even the monkey would be of interest. Unless he sang fado".[68] This last genre, suiting the fascist regime's taste for folklore[69] of course being what audiences were hoped to be educated into appreciating, if not perhaps necessarily on the street.

---

[65] Arnaldo Leite and Manuel Monterroso, "(O'Porto 1900) O filme dos meus bonecos animados – O 'Andarilho' – O 'Cantor patriota' – O 'Homem do realejo'", *O Tripeiro* [Series V] 7, no. 7 (1951): 179 [Historical Municipal Archives of Porto].

[66] Leite and Monterroso, "(O'Porto 1900)", 180.

[67] Leite and Monterroso, "(O'Porto 1900)", 179.

[68] Leite and Monterroso, "(O'Porto 1900)", 179.

[69] Vera Marques Alves, "'A poesia dos simples': Arte popular e nação no Estado Novo", *Etnográfica* 11, no. 1 (2007): 63-89.

Fig. 4. "O 'Homem do realejo'" (The "Barrel organ man")



"Transitory spaces" of "vernacular art_education"

A video of André Carneiro performing The Blower's Daughter by Damien Rice on August 20, 2020,[70] which he proposed serve as a basis for an interview conducted with him on August 15, 2022] offers a way into positioning street performances as transitory spaces of art_education.[71] As goes for Estrela and Tiago, André, aged 25-30 at the time of interview had already completed a whole trajectory, having started at the age of 19. Education, as for them involved acquiring better/different equipment, more skill (fingerpicking, for instance, training of falsetto, use of portable piano, chords copied from other artists as he never had musical schooling), and expanding his repertoire, evolving away from rock and grunge to (often melancholic) pop. For André too it involved getting to know he could play in different places, but with these also what he feels fits best: for his voice, in terms of lyrics, whatever makes

[70] See: https://youtu.be/6mjkgvhyqdU, accessed May 30, 2025.

[71] Credit is due to Lisa Rosén Rasmussen for her concept of transitory learning spaces (ECER 2025, Budapest).

bring across emotion and makes him happier. Feeling perhaps is a red thread throughout his story of becoming as an artist. Street art, he learned, is therapeutic for him, with both the singing of songs and audiences' responses making him happy, but also for the audiences: it is about "connecting", engagement in the moment. He moved places to get just that connection and energy, with it being about the music and reverberations of that music first, not so much about entertaining, hence a preference for music like that of Damien Rice, or Glen Hansard, who represent a kind of purity in terms of not performing for the money or easy applause. Education in terms of learning (*aprendizagem*), personal growth (*crescimento*) would here elide some of the educative dimensions of street art, for instance where it involves connection. Art here helps history of education become aware of something of a more fleeting, distributed "embodied enculturation"[72] than that which concepts of learning, teaching/rearing or socialisation could grasp. As with Tiago, who framed it in terms of "vibrations", "conducting" audiences present to what one feels, it revolves around "mood", "energy", being "mesmerised" even in silence whereby education becomes part of the art itself enfolding the scenery, the elements, even the filmmaking. The latter here shows itself as having moved away from more static registering to enveloping in motion. This stresses the importance of *presence*, not "mechanical" reproduction (cf. Benjamin), with all perfect imperfections that allow a performance to be experienced and captured as art in *that* moment, on *that* spot with all non/human serendipity involved: accidental passers-by, the Douro's water and the many effects its ebbs and tides near the mouth of the sea help produce, the iconic architecture surrounding it, even the rowdy youngsters whose jumping of the Luís I Bridge contribute to Porto's intangible heritage, just as street art, however contested or divisive-cohesive (cf. Latour) it might be.

[72] Geert Thyssen and Ian Grosvenor, "Introduction: Learning to Make Sense – Interdisciplinary Perspectives on Sensory Education and Embodied Enculturation", *The Senses and Society* 14, no. 2 (2019): 119-130.

Fig. 5. Screen grab André Carneiro performing The Blower's Daughter (author's video)



Art then allows to articulate education in ways not dissimilar to Nordic concepts of *danning*, as differentially materialising phenomena of cultural self-/formation,[73] or *bildning* as travel,[74] gathering different times and spaces. Art in this sense invites historians of education at greater response-ability to forms of what some have termed "pedagogy of publicness"[75] — "education" that is always emergent, distributed across a shared space of ("formative") issues of broader concern, and that involves "becoming public". At times it may involve subverting, as in Tiago's case (or Bruna Costa's, another artist) resonant of de-colonial notions of "fugitive pedagogy" denoting specific, historically enslavement-related engagement in response to Black and (in reiterations also) brown, Latinx and other experiences of (violence and) oppression implying embodiment and inviting imagination of "re-existences".[76]

---

[73] Elin E. Ødegaard and Thorolf Krüger, "Studier av barnehagen som danningsarena –Socialepistemologiske perspektiver", in *Barnehagen som danningsarena*, ed. Elin E. Ødegaard (Bergen: Fagbokforlaget, 2012), 19-47.

[74] Bernt Gustavsson, "The Idea of Democratic *Bildung*: Its Transformations in Space and Time", in *Popular Education, Power and Democracy: Swedish Experiences and Contributions*, eds. Ann-Marie Laginder, Henrik Nordvall and Jim Crowther (Leicester: Niace, 2013), 35-49.

[75] Jayson Cooper and Jennifer Sandlin, "Intra-Active Pedagogies of Publicness: Exploring Street Art in Melbourne, Australia", *Pedagogy, Culture & Society* 28, no. 3 (2020): 421-443, drawing on Gert Biesta, "Becoming Public: Public Pedagogy, Citizenship and the Public Sphere", *Social & Cultural Geography* 13, no. 7 (2012): 683-697.

[76] Laura Trafí-Prats, "Fugitive Pedagogies: Decolonising Black Childhoods in the Anthropocene", *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 41, no. 3 (2019): 359-371.

VIGNETTE TWO: ONE OCEAN-OCEAN PORTRAIT

The case unfolded here, assumes "historical research begins with the exercise of poetic imagination".[77] This means each visual material and "event" presented, is to be read as of past, present and future, shifting and altering as (space)time moves.[78] For Ingold, "the meanings of [life's] stories do not come ready-made from the past, embedded in a static, closed tradition. Nor, however, [do they arrive] (…) *de novo*, moment by moment, to accord with the ever-changing conditions of the present. They are rather discovered (…) when listeners —faced with circumstances similar to those recounted in a particular story— find in its unfolding guidance on how to proceed."[79] Following these lines of thought, the past plays a determinate role in the present, but the present also plays a determinate role in the past, both calling upon one another and texturing the entanglement.[80] What this suggests, is that the present case recounts selected matters of the present moment, not seen as being constrained by past(s) or future(s) but rather invoking how children live their lives creatively by affirming past and future neither mediated nor immanent. Such an understanding of temporality underpinned *One Ocean-Ocean Portrait*, as conducive to more deterritorialised *in situ* analysis, grounded in historical materialism open to social and cultural transformation.[81]

The project qualifies as an interdisciplinary one carried out with adult artists and young children, viewed as "artists" in their own right, from three kindergartens situated in walking distance from an area along the Norwegian West coast, from the period of 2020 to 2024.[82] The Norwegian project team was put together by *Kunstpilotene* (The ["relational"] Art Pilots), a group including these two performative artists,

---

77 Sol Cohen, "An Essay in the Aid of Writing History: Fictions of Historiography", *Studies in Philosophy and Education* 23 (2004): 329.

78 William S. Jaques, "Past and Future Presents: Existential Time and Futural Materialism", *Cosmos and History: The Journal of Natural and Social Philosophy* 13, no. 1 (2017): 254.

79 Ingold, *Being Alive*, 56.

80 Jaques, "Past and Future Presents".

81 Jaques, "Past and Future Presents".

82 See project website: https://www.hvl.no/en/about/kindergarten-knowledge-centre/one-ocean---ocean-portrait/, accessed May 29, 2025.

researchers, Master students, a filmmaker and a sound technician.[83] The project also included a Chinese team of researchers and artists led by East China Normal University.[84] The idea for the project was linked to the 2030 Agenda for the implementation of Sustainable Development Goal 14 – Life Below Water, in an effort to build more comprehensive understanding of civic relationships to oceans and ocean care. The project also tied into the tall ship *Statraad Lehmkuls*'s circumnavigation of Norwegian seawaters in the frame of the One Ocean Expedition 2021-2023. The purpose was to create awareness and share knowledge about the crucial role of oceans for sustainable futures as part of the UN Decade of Ocean Science. The early childhood-related project *One Ocean-Ocean Portrait* was informed by the metaphor of all beings (non/humans, places, times) finding themselves entwined through the oceans in glocal ways. Glocalisation, co-enactment of generalising and particularising movements, was materialised in the project using a map of the globe and tracing said tall ship's whereabouts during six weeks. The project's focus was on meaning making by very young children (aged ca. 4-5), highlighting, through working alongside them during a six-week-long journey through their sensuous, aesthetic and poetic sense making of planet Earth's global-local entanglements.

Knowing and understanding that oceans are a unique (re)source for humankind and that human behaviour is crucial for sustaining the planet's health for all life on earth,[85] has led to ocean experts recommending that ocean knowledge include much more than just knowledge on ocean depth, temperature, and the like. While climate researchers' study foci are perhaps rather the world's deep oceans and their life conditions, *One Ocean-Ocean Portrait*, as a pedagogical project, was set up to invite children to explore and experience the biotope across sea and land, to imagine life in the deep sea, and to co-create stories of the sea —material-cultural histories as well as equally situated stories in their own right.

---

[83] The award winning film Ocean Portrait is available open access here: https://www.vitentv.no/media/Havportrett%2C%20Barna%20ved%20Nordsj%C3%B8en/0_suotkdn5, accessed May 29, 2025.

[84] The project was set up to meet the tall ship *Statsraad Lehmkuhl* as it arrived in Shanghai and involve activities on it there. Children's ocean portraits from Øygarden and Shanghai were to unite at an exhibition pointing to the "glocality" of ocean life. Due to the COVID-19 Pandemic, the ship sadly could not enter Shanghai, with China's borders closing for visitors at the time.

[85] Francesca Santoro, Selvaggia Santin, Gail Scowcroft, Géraldine Fauville and Peter Tuddenham, *Ocean Literacy for All: A Toolkit* (Venice: UNESCO, 2017).

The project in doing so added to marine and natural science knowledge of how children explore, experience, and express biotopes across land and sea, thereby enlivening its ecologies, geographies, and material components in their tactile, audible, visual, olfactory as well as poetic dimensions. Art here allowed for meaning to be co-authored and sensed. In relation to this, the anthropologist Tim Ingold has put forward the question of what differences there are between walking on the ground, in the landscapes of "real life", and walking through one's imagination, as while reading, writing, painting or listening to music.[86] This question became relevant in *One Ocean-Ocean Portrait*, as it included an embodied approach —walking, sensing and expressing (that is: partaking historically in, or immersing one's very self in the ongoing temporal texturing of) the landscape: a dwelling perspective.[87] The question Ingold posed also carries significance for the history of education, as practices such as image-making central to the project like the making of portraits of the ocean, cannot be understood as practices yielding a "final" image, an "end product" to be inspected and interpreted. Rather we could think of such practices' results as nodes in a "meshwork" of paths, of "storied knowledge": an ever-ramifying tangle of "lines of movement and growth"[88] to be followed observantly. Pursuing this trail of thought. the ocean portraits created by the children were seen as poetic trajectories of non-/human entanglement across/along time(s) and place(s).[89]

A poetic and sensuous entranceway into audiovisual "storying"

Local sea areas near three kindergartens partaking became places of sensation, aesthetic impression, enquiry, wonder, memory, storytelling, discovery and imagination, and sites for emergent ocean literacy to unfold.[90] By walking alongside children through local forest and coastal

[86] Tim Ingold, "Ways of Mind-Walking: Reading, Writing, Painting", *Visual Studies* 25, no. 1 (2010): 15-23.

[87] Tim Ingold, "Footprints through the Weather-World: Walking, Breathing, Knowing", *The Journal of the Royal Anthropological Institute* 16, no. 1 (2010): 121-139.

[88] Ingold, *Being Alive*, 168; Tim Ingold, *Lines: A Brief History* (Oxon: Routledge, 2007), 80.

[89] Ingold, "Temporality of the Landscape"; Ingold, *Lines*; Barad, *Meeting the Universe*.

[90] Elin E. Ødegaard, Åsta Birkeland and Czarecah T. Oropilla, "A Pedagogy of Emergent Ocean Literacy – Narrative Accounts of Children's Explorations in the Coastal Landscapes of Western Norway", *KINDknow Notes Series* 6, no. 1 (2024): 1-48.

areas, spending time there, playing, exploring, collecting and listening, we dwelled, immersed ourselves (selves) into the sea, and likewise the sea extended into us in its becoming, growing and learning.[91] Especially the experience of walking with rubber boots into the water, collecting small items to play with, as a preparation to play with items travelling the world map, as an experience of "dwelling" does not carry distinctions between the "natural" and human. According to Ingold, humans dwell,[92] that is: they become/acquire senses of being, historically, when/by walking, hunting, fishing, picking, building shelters for survival, and so on. Therefore, the sea-bound landscape, was/is not only one for beholding, gaining views of; it was/is about being part of it and experiencing how water and weather impact the sea's coastal banks. This experiencing comes through "walking", and living with, the landscape, involving non-/humans including (natural)cultural artefacts.[93]

Fig. 6. Lønneblad på sjøen [Maple Leaf in the Sea] (author's photograph).



[91] Ingold, *Being Alive*.

[92] Ingold, "Ways of Mind-Walking".

[93] Elin E. Ødegaard and Andre Marandon, "Local Weather Events: Stories of Pedagogical Practice as Possible Cultures of Exploration", *ECNU Review of Education* 2 (2019): 421-440.

A photograph taken during *One Ocean-Ocean Portrait*, of a maple leaf in the sea (Fig. 6), presents a situated moment of discovery, as it captures a group of children suddenly spotting the leaf riding small waves, allowing them to follow its pathways. One of the children found a stick and created larger waves, so that the maple leaf, now imagined to be a boat, could sail off, travel far away (and far back in/through time). The children also discovered how the sky was mirrored in the sea surface and that, when walking in the sea with rubber boots, its surface was disturbed, and that the light broke the view onto their boots so they seemed smaller under water than they were upon resurfacing. This was quite puzzling to them.

Fig. 7, Hans Gude, 1876 [Frisk Bris ved Norskekysten], [Fresh Breeze On The Norwegian Coast], Norwegian Art Gallery, room 046.



In between dwelling the costal landscape, the children were exposed to a bookcase with a selection of literature including fairytales, stories about ocean travels, marine science books about organisms living on shore and in the oceans, and handicrafts books on knots and boats. A selection of historical ocean paintings was also made available to them. Thus, for instance, Hans Gude's oil painting, "Fresh Breeze On The Norwegian Coast" was worked through while talking about the painting's creation during Enlightenment/Romanticism. This period saw Gude exploring, through painting, how light falls on sea surfaces. Casting of light onto the sea became a topic on many of joint walks, as the sea could be perceived in different colours: green, black, blue or even white

on a windy day. Earth's connection to the sun and the moon and the moon's effect on the tides of the sea was another historical journey for the children to explore. Even if it was attempted to explain this using scientific descriptions, children found it difficult to grasp but nonetheless experienced it in "real life" situations.[94]

Immersion in storytelling via historical ocean-related paintings like Gude's, traditional fairytales, and adults' personal stories about travelling via sea, allowed the children to entwine their own stories along the way, blending historical and nature science concepts and imaginative interpretations, and making abstract notions of how light changes colours of the ocean tangible and journeys once made across the ocean, as part of colonialist and other ventures memorable. This process of "storying" with historical materials and shared personal histories, energised the presence of place, inviting the children to dwell not only physical space of coastal banks but also a rich tapestry of cultural-historical meanings —one echoed through the shimmering waves, multicoloured sea surfaces, and stories shared among participants. This resonates with Ingold's view of the entanglement of narration and experience, where meaning making becomes an act of dwelling warped by time rhythms of the natural world. "Story and life" for Ingold are indeed entwined: "[i]n storytelling, past occurrences are drawn into present experience. The lived present, however, is not set off from the past of the story…".[95] In *Being Alive*, Ingold reflects on a necessary move away from thinking life (perception, sensing, learning, in short all "being alive") in terms of "point-to-point connections",[96] which were very much what Gude and his Enlightenment-Romanticism contemporaries were concerned with. For Gude and his followers, it was very much about painting the landscape with respect for nature, water proving especially tricky.[97] Gude meant it was like trying to capture a soul. The water was a surface, depth and mirror alike. When one focused one's gaze on one aspect, others vanished. It was the light that for Gude brought the subjective into

---

[94] Ingold, "Ways of Mind-Walking"; Ødegaard, Birkeland and Oropilla, "A Pedagogy of Emergent Ocean Literacy".

[95] Ingold, *Being Alive*, 161; Ingold, *Lines*, 90.

[96] Ingold, *Being Alive*.

[97] Jonathan Crary, "Attention and Modernity in the Nineteenth Century", in *Picturing Science, Producing Art*, ed. Peter Galison and Caroline A. Jones (New York: Routledge 1998), 475-499.

experience, meaning that experience of the world and physiology of perception inextricably tangled —a position different to that of painters of the time.[98] The ocean further mostly figured as means of "transport", from one point to another, for colonialist and other ventures. Ingold has come to think life in terms of "lines" (of growth, flight, becoming, cf. Deleuze_Guattari) "along paths" —"along" here implying being "part and parcel of", not separated by a "between". This helps understand how light's refraction, children's discoveries about such phenomena, and the ocean itself all contribute to a reworking of the world's naturalcultural "texture",[99] further excavating of this "landscape"[100] or "storying" of this "meshwork".[101]

Fig. 8. Collaborative Exploration of the World Map



[98] Tore Kirkholt, "Nicolai Strøm-Olsen: Hans Gude. En kunstnerreise", *Kunst Og Kultur*, 100, no. 3 (2017): 162-168.

[99] Ingold, *Lines*.

[100] Ingold, "Temporality of the Landscape".

[101] Ingold, *Being Alive*.

Figure 8 displays another element of visual art, indeed artistic "material"[102] partaking in time traversing storying-journeying that involves children, staff, researchers and adult artists as well as a wealth of nonhuman participants, and yields further insights related to collaborative working around a map of the world. It renders present how small items, like mall stones were treated like treasures, given a special meaning; a sailing ship, a whale, a shark, a dolphin, a deep-sea creature, or a mythic figure inspired by the fairytales mentioned previously. Children and adults may thereby be seen engaging in travelling the globe playfully, with imagination and storytelling lasting for hours. The photograph also shows all those involved stepping out of the imagined, to name countries and oceans. It captures children looking to find Norway and their local island, to check where both are located. Children thus found the North Sea stretching out, all the way to England and Denmark, meeting the Atlantic Ocean. They recounted stories of their own travels or others', and one could hear adults in turn tell stories of local and mythical sea heroes. Through filming *Ocean Portrait,* the film resulting from the project, we thus staged metaphorically that the ocean is what binds us together as well as keeps us apart.[103]

The artists encouraged keen awareness of the senses, pointing to shapes, textures, and colours experienced in different situations:

> I could feel the mild wind across my cheeks when sitting down by the world maps. I asked a boy who came to sit close to me: "Where does your stone belong"? He put his stone on the Sahara Desert in Africa. His stone has a yellow tone, and so I could understand his choice. "The same colour as the Sahara Desert", I said. "It could blend in with the sand there", I added. He told me that the stone could lay in the sand, and he moved it a bit but still placed it within the borders of the Sahara. He pushed the stone hard onto the paper. I am thinking … "he needs to be sure that it stays deep in the sand where it belongs".
> The boy gave me a smile of confidence. More and more children took part in the activity; they came with their tiny stones, drew its shape and told stories. (Excerpts from one of the artists' notes.)[104]

[102] Ingold, *Being Alive*.

[103] Ødegaard, Birkeland and Oropilla, "A Pedagogy of Emergent Ocean Literacy".

[104] Ødegaard, Birkeland and Oropilla, "A Pedagogy of Emergent Ocean Literacy", 22.

Material and aesthetic processes

After playing and exploring the world map, this map was cut to small pieces and soaked in a tub filled with sea water for a few days. This created a paper mass ready to be transformed into canvasses for the "ocean portrait(s)".

Fig. 9. Making Paper from World Map Pieces Soaked in Seawater (photograph by Åsta Birkeland)

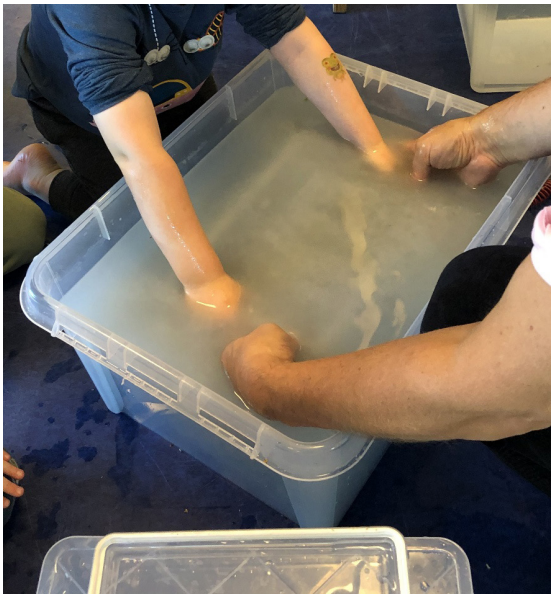


Figure 9 shows children and adults in collaborative exploration with paper mass, sea water and a wooden frame for the paper to spread out.[105] It renders palpable a moment of full concentration. The process must be slow and involve much care; the wet thin paper is fragile, requiring the steady hand of an experienced artist. The children understood the seriousness of the action intuitively and each child lived the moment of this collaborative paper making in deep concentration. This was a moment where the boundaries between self and material blurred, creating a nexus of agency and responsiveness to the water and the paper making craft. The moment was deeply materially grounded, revealing a strong entanglement of water, paper mass, wooden frame, moving hands … as

[105] Elin E. Ødegaard, "Reimagining 'Collaborative Exploration' – A Signature Pedagogy for Sustainability in Early Childhood Education and Care", *Sustainability* 13, no. 9 (2021): 5139.

well as geography and history, stories of people, children seemingly far removed even from a childhood like Gude's, privileged compared to girlhood even of his own class, and to non-Western childhoods tangled through seafaring from Norway joined until 1905, in a personal union with Sweden, which was to sell its last colony only two years after Gude's painting of Fresh Breeze On The Norwegian Coast.

Figs. 10.-11. Collecting and Arranging Small Items (photographs by Åsta Birkeland)

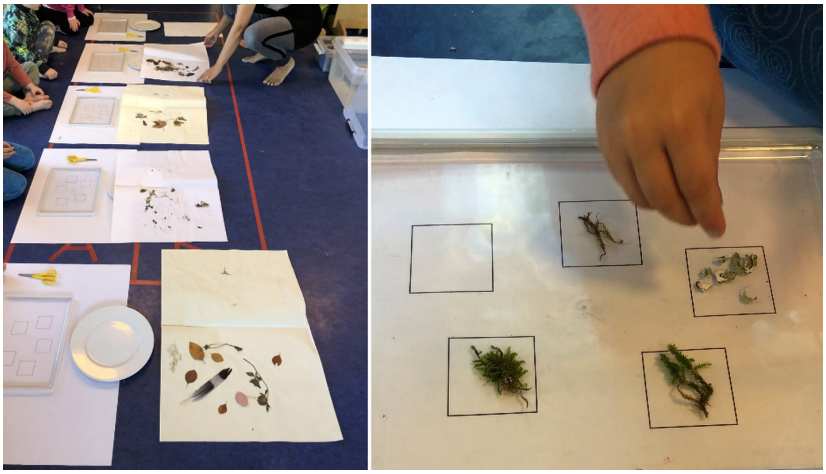


Figure 10 draws one into the process of designing the ocean portrait(s), figure 11 in turn showing the collecting and arranging of items found in nearby woods and larger biotope to be used in the ocean portrait(s). The artists then framed the composition of the portrait, which is a moment of storying-journeying not performed by either screen grab. The items were collected on guided walks; children were instructed that items had to belong to nature and be small. They staged the aesthetics of the ocean portrait(s) and the film Ocean Portrait. For canvasses to be aesthetic attractive portraits, the idea was the items must be tiny and placed with some space in between the items. In this way, the ocean portraits were made in a collective way, following the tradition of craftmanship.[106]

[106] Janne Iren Robberstad and Randi Veiteberg Kvellestad, "Embodied Eco-Embroidery: Creative Craftsmanship in Sustainable STEAM-Education", *Nordic Journal of Art and Research* 12, no. 2 (2023): 1-27.

Fig. 12. An Ocean Portrait (photograph by Åsta Birkeland)



Figure 12 captures one of the ocean portraits and the precise moment a child proudly tells about his portrait and the items he selected. The *One Ocean-Ocean Portrait* project entailed all qualities of an art venture in the category of performance arts, with a guiding abstract idea filled with poetry, yet at the same time the contours of a tactile endeavour. Ocean is a water mass, and as such an experience in its own kind, but also an area of knowledge and history. Understanding oceans in such depth may challenge children, yet the present project could reveal traces of extended vocabulary and emergent ocean literacy.[107] This literacy attests to historical, ecological dimensions of the arts and crafts involved in *One Ocean-Ocean Portrait* and any attendant "education".

On this journey, the children could see, smell, touch, listen, collect, imagine and create.

The project thus opened up for children's inquiry, discovery, as well as expression. The relevance of the arts for the history of education here lies in their potential to critically engage (in) creativity with a deeper sense of learning and *danning* (cultural self-/formation)[108] as a processual outcome.

[107] Ødegaard, Birkeland and Oropilla, "A Pedagogy of Emergent Ocean Literacy".

[108] Ødegaard and Krüger, "Studier av barnehagen som danningsarena".

The history of education has long focused more on formal, compulsory schooling than nonformal and informal education, especially for what children of kindergarten age is concerned, and with that in Germanic influence spheres on classic, Humboldtian *Bildung* relating to traditional subjects of "high culture" like mathematics and language, sometimes at the expense of artistic disciplines. *One Ocean-Ocean Portrait* challenges this by demonstrating how the arts can engage young children more deeply with complex themes, thereby advocating for a more interdisciplinary approach in educational settings.

Artistic practices serve as powerful procedures for children to engage with complex subjects, like ocean literacy, allowing to transform abstract concepts into tangible experiences. Through the arts, children can explore cultural narratives, environmental awareness, their own roles within the world, and this world's ongoing entangled formation. In this context, the *Ocean Portrait-Ocean Portrait* project exemplifies how artistic exploration not only can deepen understanding but also encourage personal expression, social (inter)connection and material entanglement. In this arts project, the children could immerse themselves in seeing, smelling, touching, listening, collecting, imagining, and creating in time-traversing storying-journeying, fostering multifaceted educative dimensions involving time, place, matter, poetry, and senses, combining bio-social and relational aspects of non/human becoming.[109]

DISCUSSION

Embodied intellectual endeavours complicating Western modern notions of linear *time*, singular temporality and (ultra-realist, Von Rankean) assumptions about *sources* being the key to historians' unlocking of "how things [just] actually [have] been", are not new. In the history of education, particularly "new cultural" scholarship has opened avenues for unsettling of such devices and attendant constraints posed around what "rules of (…) [the] discipline" might (yet have) be(en).[110] As a reimagined "cultural turn" increasingly presented itself as such,

[109] Ingold, *Being Alive*.

[110] António Nóvoa, "Letter to a Young Educational Historian", *Historia y Memoria de la Educació*n 1, no. 1 (2015): 49.

António Nóvoa and Tali Yariv-Mashal, in alignment with two English-language books thought to have helped mark such a "shift" in the discipline,[111] thus troubled the source "metaphor"[112] evoking stable points of "origin" whereupon to base (point-to-point, cause-effect) verifiable "factual" stories characterising "true" history ("denude[d] of its [own] history"),[113] instead hinting at "very long duration of origins", and indeed time's/times' "enfolding", being "compressed and extended".[114] Relatedly, they made clear that

> [i]n a postmodern era (…) we cannot continue to think of space and time as autonomous entities …. We have become so used to thinking in a fixed (bordered) space and concentrating on time as a variable of change that it is difficult to break away from this framework. The metaphors of an "arrow of time" or of history as a "river that flows" are clear illustrations of this.[115]

Along similar lines, Sol Cohen, a then well-established representative of the discipline, contributed to querying of the boundaries between literary (and other) art and history, exposing "fictions of historiography" or aspects of "invention, emplotment, form" in supposedly factual historical accounts.[116] Among those to be credited in turn, for queering mutual transgressions of what is made to be the past, present and future and the figurative-novelistic-performative and historical in the historiography of education is Joyce Goodman. Goodman's girls' and women's education-, gender- and internationalisation-informed thinking, *through* sonorities

---

111 Sol Cohen, ed., *Challenging Orthodoxies: Toward a New Cultural History of Education* (New York: Peter Lang, 1999); Thomas S. Popkewitz, Barry M. Franklin and Miguel Pereyra, eds., *Cultural History and Education: Critical Essays on Knowledge and Schooling* (New York: Routledge, 2001); see for arguments against turn-thinking, Marc Depaepe's *œuvre* from the mid-1990s onward.

112 Hans Blumenberg, *Die Lesbarkeit der Welt*, Frankfurt: Suhrkamp, 1986), cited in Bernd-Olaf Küppers, *The Language of Living Matter: How Molecules Acquire Meaning* [Frontiers Collection Series] (Cham: Springer, 2022), 11.

113 Cf. Thomas S. Popkewitz "Historicizing How Theory Acts as 'the Retrieval' in Methods: Romancing the Archival or Some Thoughts on Intellectual Practices", *Bildungsgeschichte: International Journal for the Historiography of Education* 8, no. 2 (2018): 192-202.

114 Nóvoa and Yariv-Mashal, "Comparative Research", 435.

115 Nóvoa and Yariv-Mashal, "Comparative Research", 431.

116 Cohen, "Essay in the Aid of Writing History", 330.

('sound-images') and materials,[117] and *with* time's width and thickness,[118] has brought into sharp relief some implications of the "risk-taking" that come with such "transgression[s]".[119] One such risk *par excellence* for posthumanist "knowledge seeking-and-effecting" seeking to disrupt linear unitemporal thinking, Goodman has highlighted, is "that 'out of the most radical critiques of linearity (…) and asymmetry could emerge the most ahistorical of analyses in which the orientation to time makes history unrecognizable as a discipline'".[120] In consequence, it befalls anyone researching education phenomena historically in a posthumanist vein to help direct all possible effort towards making sensible the *precise* multiplicity of apparatuses involved in their bodily production (Haraway, Barad) from (within) ongoing "texturing" of time(s), indeed the world, as "an act of remembrance".[121]

What "art" is, has been and will be is no less settled than what "history" is, has been or will be, whether pertaining to "education" (likewise never settled) or anything else. This is not to leave a gaping opening for history to be re-written, appropriated and used at will, but simply to acknowledge incisions inherent to history as (spatially, temporally, materially) "sedimented" or "enfolded"[122] pursuing-enacting of knowledge that, in this sense, is "storied".[123] It is to recognise that how art, history and education and their relation(s) might yet emerge relies on all that is enabled to condense into it. Ingoldian figuring of history, as storying-journeying along the passage of time or life-process, which is about helping one tune into it and its beings, people or materials (water, light rays, children's eyes and hands, fairytales, (hi)stories), does not differ substantially from Barad's figuring of historicity as to do with "embodied re-membering" or "returning", turning over and over again (like

---

117 Joyce Goodman, "Thinking through Sonorities in Histories of Schooling", *Bildungsgeschichte: International Journal for the Historiography of Education* 7, no. 2 (2017): 277-288; Goodman, "Circulating Objects".

118 Goodman, "Suzanne Karpelès".

119 António Nóvoa, "Letter to a Young Educational Historian", 49.

120 Goodman, "Suzanne Karpelès", 242 citing Bernadette M. Baker, *In Perpetual Motion: Theories of Power, Educational History, and the Child* (New York: Peter Lang, 2001), 37.

121 Ingold, *Being Alive*, 152-53; also: Barad, "Troubling Time/s".

122 Barad, *Meeting the Universe*, 170.

123 Ingold, *Being Alive*, 168.

earth's soil), opening oneself to responsiveness and thus respons-ability.[124] The difference lies in the latter's and other feminist scholars' greater stress on exclusionary (as well as inclusionary) effects thereof.

Reading both ecological cases of collaborative artivist research through one another for differences that matter, the *StreetWise* project shows that street art and education have jointly come to be articulated through time and the city of Porto in specific ways gathering-dividing as issues of concern and thereby carrying and reworking residue in terms of preconceptions and perceptions regarding taste, place (physical as well as social and cultural) and skill, with street art currently being omnipresent yet historically obscured. The project furthermore allows one to sensitise to exclusions co-constitutive of inclusionary notions of street art, be it only with a small -a, for instance, as civilising audiences out of disgust towards benevolence/pity or as politically appealing to them. Children in relation to street art, while figured on the one hand as targets easily lured into donating through trickery, also end up associating with the kind of art capable of upending dictatorships and creating new possibilities for education to spill into it and with it, new ways of making a home.

In *One Ocean-Ocean Portrait*, collaborative activist research illuminates the nuanced interactions between very young children, adult artists, and researchers in a poetic approach to education entwined with local ocean materiality, while affording emergent understandings of the ocean as a poetic, geographical and historical force. Ocean portraits function as historical narratives that open themselves to analysis through narrative polyphony.[125] This type of project not only contributes to an exploration of the relationship between art and education but also serves to embody sensuous relationality in a manner conducive to open-ended, exploratory learning. The project exemplifies how creative processes can evoke a sense of place and identity, tangling personal and (at once) collective memory[126] through coastal landscapes. By re-turning memory of

---

[124] Barad "Troubling Time/s".

[125] Boris Gasparov, *Speech, Memory, and Meaning: Intertextuality in Everyday Language* (Berlin: De Gruyter, 2010).

[126] Maurice Halbwachs, *On Collective Memory*, ed./trans./intr. L.A. Coser [Heritage of Sociology Series] (Chicago IL, University of Chicago Press, 1992).

significant past matters and events, it fosters a sense of belonging deeply rooted in entanglements between the ocean, forests, and diverse forms of life.

Street artists historically marginalised in discourse of artistry, like often young children (among exceptions being Italy's Reggio Emilia early childhood education discourse), share a profound kinship through experiences of exclusion (for instance from the eulogies reserved to those invited to galleries, theatres and concert halls) and resilience of their creative expressions. Historically, both groups have been overlooked in conventional narratives of art, street artists often having been dismissed as mere beggars/wanderers, and young artists as naïve imitators of adult creativity. Tim Ingold's concept of history as entangled journeying, whereby the world as a story is continually reimagined and reworked resonates deeply with the artistic trajectories of being an artist queering publicness, being an artist working with children, and being an artist as a child. This aligns with Karen Barad's notion of historicity and embodied re-membering, emphasising that current creative performances of street artists and young children as ocean painters, constitute (re)iterations of broader conversations/disputes about belonging, autonomy and respect. Both groups challenge societal norms and assert their rights to artistic expression. They are bound by sharing intimate relationships with outdoor places, urban, rural or coastal, defiance of established artistic hierarchies, and assertion of their voices in the broader ecology of human and children's rights. Recognising this, we not only validate their creative potentials but also advocate for the rights of all artists to be recognised and celebrated.

REFERENCES

"O Compadre Fava-secca" ["The Good Friend Dried Fava Bean"], *O Tripeiro* [Series III] 1, no. 14 (1926): 1 [Historical Municipal Archives of Porto].

Baker, Bernadette M. *In Perpetual Motion: Theories of Power, Educational History, and the Child*. New York: Peter Lang, 2001.

Barad, Karen. "Nuclear Hauntings & Memory Fields, for the Time-Being(s)". *Apocalyptica* 1 (2023): 24-39.

Barad, Karen. "Troubling Time/s and Ecologies of Nothingness: Re-Turning, Re-Membering, and Facing the Incalculable". *New Formations* 92, no. 5 (2017): 56-86.

Barad, Karen. "Transmaterialities: Trans*/Matter/Realities and Queer Political Imaginings". *GLQ: A Journal of Lesbian and Gay Studies* 21, no. 2-3 (2015): 387-422.

Barad, Karen. "Diffracting Diffraction: Cutting Together-Apart". *Parallax* 20, no. 3 (2014): 168-187.

Barad, Karen. *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham, NC: Duke University Press, 2007.

Barad, Karen. "Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter". *Signs: Journal of Women in Culture and Society* 28, no. 3 (2003): 801-831.

Barad, Karen. "Agential Realism: Feminist Interventions in Understanding Scientific Practices". In *The Science Studies Reader*, edited by Mario Biagioli, 1-11. New York: Routledge, 1998.

Bellomo, Brendan and Slava Leontyev. *Porcelain War*. Picturehouse, 2024. Accessed May, 14 2025. https://www.porcelainwar.com/.

Benjamin, Walter. "The Work of Art in the Age of Mechanical Reproduction". In *Illuminations*, edited by Hannah Arendt/translated by Harry Zohn, 219-253. Frankfurt: Suhrkamp, 1968 [1935].

Bennett, Andy and Ian Rogers. "Street Music, Technology and the Urban Soundscape". *Continuum: Journal of Media & Cultural Studies* 28, no. 4 (2014): 454-464.

Biesta, Gert. "Becoming Public: Public Pedagogy, Citizenship and the Public Sphere". *Social & Cultural Geography* 13, no. 7 (2012): 683-697.

Blumenberg, Hans. *Die Lesbarkeit der Welt*. Frankfurt: Suhrkamp, 1986.

Campbell, Patricia J. *Passing the Hat: Street Performers in America*. New York: Delacorte Press, 1981.

Cohen, David and Ben Greenwood. *The Buskers: A History of Street Entertainment* Newton Abbot: David and Charles, 1981.

Cohen, Sol. "An Essay in the Aid of Writing History: Fictions of Historiography". *Studies in Philosophy and Education* 23 (2004): 317-331.

Cohen, Sol, ed. *Challenging Orthodoxies: Toward a New Cultural History of Education,* New York: Peter Lang, 1999.

Cooper, Jayson and Jennifer Sandlin. "Intra-Active Pedagogies of Publicness: Exploring Street Art in Melbourne, Australia". *Pedagogy, Culture & Society* 28, no. 3 (2020): 421-443.

Crary, Jonathan. "Attention and Modernity in the Nineteenth Century". In *Picturing Science, Producing Art*, edited by Peter Galison and Caroline A. Jones, 475-499. New York: Routledge 1998.

Domanska, Ewa. "Posthumanist History". In *Debating New Approaches to History*, edited by Marek Tamm and Peter Burke, 327-352. London: Bloomsbury, 2018.

Dyck, Erika. "Doing History that Matters: Going Public and Activating Voices as a Form of Historical Activism". *Journal of the History of the Behavioral Sciences* 57, no. 1 (2021): 75-86.

Fraser, Julius T. *Time: The Familiar Stranger*. Washington DC: Tempus, 1988.

Gasparov, Boris. *Speech, Memory, and Meaning: Intertextuality in Everyday Language*. Berlin: De Gruyter, 2010.

Goodman, Joyce. "Suzanne Karpelès (1890-1969): Thinking with the Width and Thickness of Time". *Bildungsgeschichte: International Journal for the Historiography of Education* 8, no. 2 (2018): 231-243.

Goodman, Joyce. "Circulating Objects and (Vernacular) Cosmopolitan Subjectivities". *Bildungsgeschichte: International Journal for the Historiography of Education* 7, no. 1 (2017): 115-126.

Goodman, Joyce. "Thinking through Sonorities in Histories of Schooling". *Bildungsgeschichte: International Journal for the Historiography of Education* 7, no. 2 (2017): 277-288.

Gustavsson, Bernt. "The Idea of Democratic Bildung: Its Transformations in Space and Time". In *Popular Education, Power and Democracy: Swedish Experiences and Contributions*, eds. Ann-Marie Laginder, Henrik Nordvall and Jim Crowther, 35-49. Leicester: Niace, 2013.

Halbwachs, Maurice. *On Collective Memory*, edited/translated/introduced by L.A. Coser [Heritage of Sociology Series]. Chicago IL, University of Chicago Press, 1992.

Haraway, Donna. "Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective". *Feminist Studies* 14, no. 3 (1988): 575-599.

Ingold, Tim. *Being Alive: Essays on Movement, Knowledge and Description*. Oxon: Routledge, 2011.

Ingold, Tim. "Footprints through the Weather-World: Walking, Breathing, Knowing". *The Journal of the Royal Anthropological Institute* 16, no. 1 (2010): 121-139.

Ingold, Tim. "Ways of Mind-Walking: Reading, Writing, Painting". *Visual Studies* 25, no. 1 (2010): 15-23.

Ingold, Tim. *Lines: A Brief History*. Oxon: Routledge, 2007.

Ingold, Tim. "The Temporality of the Landscape". *World Archaeology* 25, no. 2 (1993): 152-174.

Jaques, William S. "Past and Future Presents: Existential Time and Futural Materialism". *Cosmos and History: The Journal of Natural and Social Philosophy* 13, no. 1 (2017): 253-266.

Jordheim, Helge. "Introduction: Multiple Times and the Work of Synchronization". *History and Theory* 53, no. 4 (2014): 498-518.

Kirkholt, Tore. "Nicolai Strøm-Olsen: Hans Gude. En kunstnerreise". *Kunst Og Kultur*, 100, no. 3 (2017): 162-168.

Koselleck, Rheinhart. *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*. Frankfurt: Suhrkamp, 1979.

Küppers, Bernd-Olaf. *The Language of Living Matter: How Molecules Acquire Meaning* [Frontiers Collection Series]. Cham: Springer, 2022.

Latour, Bruno. "Agency at the Time of the Anthropocene". *New Literary History* 45, no. 1 (2014): 1-18.

Latour, Bruno. "An Attempt at a 'Compositionist' Manifesto". *New Literary History* 41, no. 3 (2010): 471-490.

Latour, Bruno. *We Have Never Been Modern*, translated by Charles Porter. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1993.

Lauer, Robert H. *Temporal Man: The Meaning and Uses of Social Time*. New York: Praeger, 1981.

Leite, Arnaldo and Manuel Monterroso. "(O'Porto 1900) O filme dos meus bonecos animados – O 'Andarilho' – O 'Cantor patriota' – O 'Homem do realejo'". *O Tripeiro* [Series V] 7, no. 7 (1951): 179-181 [Historical Municipal Archives of Porto].

Martins, Cat. "Trabalhar com e contra os arquivos: Por uma prática histórica reparativa de vidas trans". In *Todas as artes. Todos os nomes. Antropoceno, insurgências e sul global (III Encontro Internacional Lusófono. Todas as Artes. Todos os Nomes*, 254-255. Porto: FLUP, 2023

Martins, Cat and Geert Thyssen. "Imagining Trans Past Yet to Come: A Reparative Essay in the Aid of Decolonising Historiography of Education". *Paedagogica Historica* (2025): 1-16. https://doi.org/10.1080/00309230.2025.2551958

Marques Alves, Vera. "'A poesia dos simples': Arte popular e nação no Estado Novo". *Etnográfica* 11, no. 1 (2007): 63-89.

McLeod, Julie. "Marking Time, Making Methods: Temporality and Untimely Dilemmas in the Sociology of Youth and Educational Change". *British Journal of Sociology of Education* 38, no. 1 (2017): 13-25.

McLeod, Julie, Noah W. Sobe and Terri Seddon, eds. *Uneven Space-Times of Education: Historical Sociologies of Concepts, Methods and Practices. World Yearbook of Education 2018*. New York: Routlegde, 2018.

Moreira, Joana Miguel. *O Teatro no Porto na I República (1910-1926)*. Lisbon: Caleidoscópio, 2021.

Nóvoa, António. "Letter to a Young Educational Historian". *Historia y Memoria de la Educación* 1, no. 1 (2015):.

Nóvoa, António and Tali Yariv-Mashal. "Comparative Research in Education: A Mode of Governance or a Historical Journey?". *Comparative Education* 39, no. 4 (2003) 423-438.

Pimentel, Alberto. *O annel mysterioso*. Lisbon: Lucas & Filho, 1873.

Popkewitz, Thomas S. "Historicizing How Theory Acts as 'the Retrieval' in Methods: Romancing the Archival or Some Thoughts on Intellectual Practices". *Bildungsgeschichte: International Journal for the Historiography of Education* 8, no. 2 (2018): 192-202.

Popkewitz, Thomas S. "The Study of Education – On Rethinking History with the Help of Marc Depaepe". in *Folds of Past, Present and Future: Reconfiguring Contemporary Histories of Education*, edited by Sarah Van Ruyskensvelde, Geert Thyssen, Frederik Herman, Angelo Van Gorp and Pieter Verstraete, 103-125. Oldenbourg: De Gruyter, 2021.

Popkewitz, Thomas S., Barry M. Franklin and Miguel Pereyra, eds. *Cultural History and Education: Critical Essays on Knowledge and Schooling*. New York: Routledge, 2001.

Robberstad, Janne Iren and Randi Veiteberg Kvellestad, "Embodied Eco-Embroidery: Creative Craftsmanship in Sustainable STEAM-Education", *Nordic Journal of Art and Research* 12, no. 2 (2023): 1-27.

Robertson, Roland. "Glocalization: Time-Space and Homogeneity-Heterogeneity". *Global Modernities* 2, no. 1 (1995): 25-44.

Ruyskensvelde, Sarah Van, Geert Thyssen, Frederik Herman, Angelo Van Gorp and Pieter Verstraete, eds. *Folds of Past, Present and Future: Reconfiguring Contemporary Histories of Education*. Oldenbourg: De Gruyter, 2021.

Santoro, Francesca, Selvaggia Santin, Gail Scowcroft, Géraldine Fauville and Peter Tuddenham. *Ocean Literacy for All: A Toolkit*. Venice: UNESCO, 2017.

Serres, Michel and Bruno Latour. *Conversations on Science, Culture, and Time*, translated by Rene Lapidus. Michigan University Press, 1995.

Silva, Germano. *Porto revisitado. As melhores crónicas escolhidas por seis figuras da cidade*. Porto: Porto Editoria, 2016.

Silva, Germano. *Porto desconhecido & insólito. Histórias que (provavelmente) nunca ouviu*. Porto: Porto Editoria, 2015.

Thyssen, Geert. "Street(-)Wise History with Latour and Barad? Pushing forward the Historiography of Education through Activist, Posthumanist Exploration of Street Art in Porto, Portugal". In *Bruno Latour: Pädagogische Lektüren*, edited by Hans Schildermans, Anne Rohstock, Marcus Rieger-Ladich, Jasmin Bentele and Kai Wortman. Wiesbaden: Springer, forthcoming.

Thyssen, Geert. "Closures and Apertures of Boundary as a Theoretical-Methodological Lens: Historiography of Education as Boundary-Drawing Knowledge Making". In *Passaggi di frontiera. La storia dell'educazione: Confini, identità, esplorazioni*, edited by Fulvio De Giorgi, Dario De Salvo, Chiara

Lepri, Luana Salvarani, Silvia A. Scandurra and Caterina Sindoni, 23-40. Messina: Messina University Press, 2024.

Thyssen, Geert, Pieter Verstraete, Frederik Herman, Angelo Van Gorp and Sarah Van Ruyskensvelde. "Introduction". In *Folds of Past, Present and Future: Reconfiguring Contemporary Histories of Education*, edited by Sarah Van Ruyskensvelde, Geert Thyssen, Frederik Herman, Angelo Van Gorp and Pieter Verstraete, 1-35. Oldenbourg: De Gruyter, 2021.

Thyssen, Geert and Ian Grosvenor. "Introduction: Learning to Make Sense – Interdisciplinary Perspectives on Sensory Education and Embodied Enculturation". *The Senses and Society* 14, no. 2 (2019): 119-130.

Trafí-Prats, Laura. "Fugitive Pedagogies: Decolonising Black Childhoods in the Anthropocene". *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 41, no. 3 (2019): 359-371.

Ødegaard, Elin E. "Reimagining 'Collaborative Exploration' – A Signature Pedagogy for Sustainability in Early Childhood Education and Care". *Sustainability* 13, no. 9 (2021): 5139.

Ødegaard, Elin E., Åsta Birkeland and Czarecah T. Oropilla. "A Pedagogy of Emergent Ocean Literacy – Narrative Accounts of Children's Explorations in the Coastal Landscapes of Western Norway". *KINDknow Notes Series* 6, no. 1 (2024): 1-48.

Ødegaard, Elin E. and Andre Marandon. "Local Weather Events: Stories of Pedagogical Practice as Possible Cultures of Exploration". *ECNU Review of Education* 2 (2019): 421-440.

Ødegaard, Elin E. and Thorolf Krüger. "Studier av barnehagen som danningsarena –Socialepistemologiske perspektiver". In *Barnehagen som danningsarena*, ed. Elin E. Ødegaard, 19-47. Bergen: Fagbokforlaget, 2012.

INVESTIGACIONES HISTÓRICAS

Historia y Memoria de la Educación 23 (enero-junio 2026): 239-275
Sociedad Española de Historia de la Educación
ISSN: 2444-0043
DOI: 10.5944/hme.23.2026.40015

EL MINISTRO, LA NACIÓN Y LA ESCUELA: EL DISEÑO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA TRAS LA GUERRA CIVIL ESPAÑOLA (1939-1951)*

The Minister, the Nation and the School: the planning of Primary Education in the Aftermath of the Spanish Civil War (1939-1951)

Carlos Veci Lavín[α]

Fecha de recepción: 19/02/2024 • Fecha de aceptación: 08/08/2024

Resumen: Este trabajo profundiza en la relación entre política y enseñanza en la posguerra española, durante el periodo de José Ibáñez Martín (1939-1951) en el Ministerio de Educación Nacional del régimen de Franco. En concreto, a partir de la documentación conservada en el archivo personal del ministro, se describen sus proyectos en materia de enseñanza primaria. Se incide en su idea de escuela como institución nacionalizadora de las clases populares y del maestro como apóstol a su servicio. En segundo lugar, se analiza cómo el plan del ministro, la situación material, los vaivenes políticos del Estado de Franco y las aspiraciones de grupos como el partido único del régimen y la Iglesia condicionaron esta enseñanza. Los borradores inéditos de la Ley de Educación Primaria (1945), en vigor durante veinte años, permiten conocer esta singladura política. El criterio falangista, rastreado a partir de la documentación, entre otros, del ministro secretario general de FET y de las JONS, José Luis de Arrese, así como las preocupaciones de la Iglesia católica, reflejadas en las labores de la Comisión Episcopal de Enseñanza Religiosa y Catequesis y el material conservado en los archivos vaticanos, completan el recorrido por la complicada tramitación de una ley que quiso resolver todos los problemas de la escuela.

Palabras clave: Historia de la Educación; Legislación Educativa; Ley de Educación Primaria; José Ibáñez Martín; Nacionalismo y construcción del Estado.

---

* Esta investigación ha sido desarrollada gracias a una beca de doctorado de la Asociación de Amigos (AdA) de la Universidad de Navarra y de una ayuda postdoctoral de la Fundación Ciudadanía y Valores y Proeduca Summa S.L. Agradezco a los revisores de Historia y Memoria de la Educación sus críticas y sugerencias, que han mejorado mucho este trabajo. También deseo agradecer sus observaciones a José Manuel Ferrary, paciente estudioso de la Hacienda española.

α Instituto Cultura y Sociedad, Universidad de Navarra. Campus universitario, s/n. Edificio Ismael Sánchez Bella. 31009, Pamplona, España. cveci@unav.es https://orcid.org/0000-0002-1436-1128

Cómo citar este artículo: Veci Lavín, Carlos. «El ministro, la nación y la escuela: el diseño de la educación primaria tras la Guerra Civil española (1939-1951)». *Historia y Memoria de la Educación* 23 (2026): 239-275

Abstract: *This paper explores the relationship between politics and education in the Spanish post-war period, during the period of José Ibáñez Martín (1939-1951) in the Ministry of National Education of Franco's regime. Based on the documentation kept in the minister's personal archives, it describes his school plans. The emphasis is on his idea of the school as a nationalising institution for the working classes and of the teacher as an apostle at their service. Secondly, it analyses how the minister's plan, the material situation, the political ups and downs of Franco's state and the concerns of groups such as the regime's single party and the Church conditioned this teaching. The unpublished drafts of the Law on Primary Education (1945), in force for twenty years, provide an insight into this political situation. The Falangist viewpoint, traced from the documentation of, among others, the Minister Secretary General of FET y de las JONS, José Luis de Arrese, as well as that of the Catholic Church, reflected in the work of the Episcopal Commission for Religious Education and Catechesis and the material conserved in the Vatican archives, complete the analysis of the complicated process of a law that was intended to solve all the problems of the school.*

Keywords: *History of Education; Educational Legislation; Primary Education Law; José Ibáñez Martín; Nationalism and State-Building.*

INTRODUCCIÓN

La idea de que la escuela apenas fue una hermana segundona de la Enseñanza Media y de las Universidades en las políticas de educación del régimen de Franco, al menos durante un primer periodo (1939-1956), ha arraigado con firmeza. Lo han constatado tanto las investigaciones que subrayan la pervivencia en este momento de dos itinerarios distintos para la formación de ciudadanos, consolidados durante el siglo anterior por el elitista liberalismo moderado,[1] como los trabajos que han incidido incluso en que, en especial en el periodo de posguerra, se redujo el interés por la educación de las clases sociales cuya instrucción estaba confinada en los márgenes de la enseñanza primaria.[2] Es evidente que en esta época, marcada por «la tarea general de reedificación» exigida en buena medida por el desastre reciente, las construcciones escolares ocuparon un segundo plano.[3]

[1] Antonio Viñao Frago, *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX* (Madrid: Marcial Pons, 2004).

[2] Un estudio clave en este sentido, Ramón Navarro Sandalinas, *La enseñanza primaria durante el franquismo (1936-1975)* (Barcelona: PPU, 1990).

[3] Emilio Lázaro Flores, «Historia de las construcciones escolares en España», *Revista de Educación* 240 (1975): 114-126.

Sin embargo, algunos investigadores han apuntado, al aproximarse al estudio de la derecha católica española o del conservadurismo autoritario, el interés de este sector por la escuela como institución nacionalizadora.[4] En este sentido cabe entender el relieve del proceso de depuración del Magisterio (1936-1943).[5] También puede encuadrarse en esta línea *ideológica* el esfuerzo del Estado por moderar las tensiones y ordenar los intereses escolares de las distintas facciones de la coalición autoritaria franquista, en concreto, falangistas (ya radicales, ya procedentes de la domesticada FET y de las JONS) y católicos.[6]

Sin duda, una de las cuestiones que más atención han concitado de este periodo ha sido su ruptura con el momento pedagógico anterior, favorecido como programa político durante la Segunda República. El estudio de nuevas fuentes documentales, como los proyectos encargados por el ministro Pedro Sainz Rodríguez (1938-1939) o las actas de las discusiones en el Consejo Nacional de Educación (1939-1942) de la futura Ley de Educación Primaria (1945), han permitido respecto a una faceta tan relevante como la formación de los maestros, conocer la pugna entre partidarios de las aportaciones de la Escuela Nueva y otros más cerrados a sus innovaciones, vencedores durante la tramitación de la Ley de Educación Primaria.[7]

Sin pasar por alto el peso en esta decisión de las difíciles circunstancias de la posguerra, se ha podido concluir que, en general, quedó reducido el horizonte formativo de los maestros. Se sustituyó el plan anterior (1931), que les exigía un bagaje cultural sólido (el bachillerato completo o tres años de cultura en las Escuelas Normales) previo a su preparación específica en las Normales (tres años y dos de prácticas), por otro menos

---

[4] Maitane Ostolaza, «Una reflexión sobre las relaciones entre religión y modernidad: la escuela católica en perspectiva histórica», en *De la Historia Eclesiástica a la Historia Religiosa: Estudios en homenaje al profesor Feliciano Montero García* (Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares, 2018), 63-74; Alejandro Quiroga Fernández de Soto, *Haciendo españoles. La nacionalización de las masas en la Dictadura de Primo de Rivera (1923-1930)* (Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2008).

[5] Francisco Morente Valero, *La escuela y el Estado Nuevo. La depuración del Magisterio Nacional (1936-1943)* (Valladolid: Ámbito, 1997).

[6] Gregorio Cámara Villar, *Nacional-Catolicismo y Escuela. La Socialización Política del Franquismo (1936-1951)* (Jaén: Editorial Hesperia, 1984).

[7] María Dolores Peralta Ortiz, *La escuela primaria y el magisterio en los comienzos del franquismo* (Madrid: Universidad Pontificia de Comillas, 2012), 154-172, 207-264.

ambicioso, consistente en cuatro años obligatorios de bachillerato y tres cursos más técnicos en las Normales, llamadas *Escuelas del Magisterio*, a los que se añadió más tarde un programa de prácticas (1950).[8]

No obstante, es evidente que maestros expertos formados en los métodos renovadores continuaron su práctica docente en la posguerra.[9] Esta supervivencia ha permitido cuestionar el influjo real de la política en las aulas.[10] Otras perspectivas inciden, tras reparar en estas continuidades, en la recepción pragmática de parte de la herencia reformista por los dirigentes del sistema escolar y en las aportaciones de personajes en transición, capaces de formular en diálogo con la cultura de la Edad de Plata nuevas mezclas pedagógicas y destilados afines al planteamiento ideológico vigente.[11] También son conocidas algunas posturas críticas homologadas o encauzadas por el régimen.[12]

Nueva documentación archivística permite prolongar estas indagaciones durante el periodo como ministro de José Ibáñez Martín (1939-1951), que, en medio de ciertas turbulencias políticas, disfrutó de una larga etapa para reformar la Instrucción Pública. En primer lugar, se describe a la luz de su documentación personal su idea de escuela y maestro.[13] En segundo lugar, con la ayuda de algunos de los borradores, inéditos, de la Ley de Educación Primaria (1945), en vigor durante veinte

---

8 Peralta, *La escuela primaria…*, 186-189, 207-264.

9 Gabriel Barceló-Bauzá, Francisca Comas-Rubí, y María del Mar del Pozo Andrés, «La práctica escolar durante los primeros años del franquismo», *História da Educação* 54 (2018): 334-357. http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/71710

10 María del Mar del Pozo Andrés y Teresa Rabazas Romero, «Políticas educativas y prácticas escolares: la aplicación de la ley de enseñanza primaria de 1945 en las aulas», *Bordón* 65, no. 4 (2013): 119-133. http://dx.doi.org/10.13042/Bordon.2013.65408

11 Jorge Cáceres-Muñoz, Tamar Groves y Mariano González-Delgado, «Progressive Education on the Eve of the Civil War and the Question of Its Destruction by the Franco Regime», en Raanan Rein, Susanne Zepp-Zwirner, *Untold Stories of the Spanish Civil War* (London: Routledge, 2023), 86-107; Carl Lemke Duque y Carlos Veci Lavín, «"Tipo ideal español": clave sociopedagógica del primer franquismo», *Revista Mexicana de Sociología* 85 (2023): 135-166 http://revistamexicanadesociologia.unam.mx/index.php/rms/article/view/60417; Juan Mainer Baqué, *La forja de un campo profesional: pedagogía y didáctica de las ciencias sociales en España (1900-1970)* (Madrid: CSIC, 2009), 481-509, 136-159.

12 Juan Mainer Baqué y Julio Mateos Montero, *Saber, poder y servicio. Un pedagogo orgánico del Estado: Adolfo Maíllo* (Valencia: Tirant lo Blanch, 2011).

13 Conservado en el Archivo General de la Universidad de Navarra (AGUN), con el número 139. También se citan los fondos personales de Alfredo Sánchez Bella (15) y José Luis de Arrese (277).

años, de la documentación de la Comisión Episcopal de Enseñanza Religiosa y Catequesis y del material conservado en los archivos vaticanos,[14] se aclaran tanto su voluntad nacionalizadora como las aún oscuras pugnas entre facciones y colaboradores del régimen de Franco. Se ofrece, en fin, un panorama más nítido de la escuela en España.

MAESTROS Y ESCUELAS PARA UNA ESPAÑA *NUEVA*

Al ser designado ministro, José Ibáñez Martín trazó un esquema con algunas medidas relativas a las escuelas. El sector de la enseñanza primaria era grande y variopinto. En el curso 1939-1940, había 43.195 escuelas oficiales, la mayoría unitarias —de un solo docente—. Los maestros eran 25.274 y las maestras 24.714.[15] En 1942, primer año de la posguerra para el cual existe un desglose detallado de los presupuestos ordinarios del Estado, la enseñanza primaria supuso un 75% del gasto del Ministerio de Educación, destinado en gran parte a sueldos, construcciones y «auxilios, subvenciones y subsidios».[16]

La primera nota del plan del ministro no podía ser más explícita: «Rápida depuración del personal». A continuación, destacaba la «vigorización de la 1ª Enseñanza», la «creación de grupos unitarios» y la «construcción de edificios amplios, sencillos y alegres, recogiendo en lo posible las líneas arquitectónicas derivadas del ambiente local (Arq. [uitectura] regional)». También la «creación de centros post-escolares, de carácter esencialmente popular, en armonía con las necesidades locales».[17]

---

[14] En concreto, en el Archivio Apostolico Vaticano (AAV) y el Archivio della Segreteria di Stato – Sezione per i Rapporti con gli Stati (ASRS).

[15] La cifra de centros incluye también los de párvulos, regentados en su mayor parte por maestras; *Estadística de los establecimientos de enseñanza. Curso 1940-1941* (Madrid: MEN, 1942).

[16] El presupuesto de la Dirección General de Enseñanza Primaria ascendía a 366.274.859 pesetas. Las partidas más grandes eran «personal» (345.889.430 pesetas), «adquisiciones y construcciones ordinarias» (11.693.020 pesetas) y «auxilios, subvenciones y subsidios» (7.896.185 pesetas); ley en *Boletín Oficial del Estado (BOE)* (2 de febrero de 1942). Estas cifras permiten, a falta de otros estudios, apreciar al menos la magnitud de su coste y la hipotética incidencia de cualquier política destinada a aumentarlo o disminuirlo.

[17] José Ibáñez Martín, «Plan de trabajo en el Ministerio de Educación Nacional», c. agosto de 1939, caja 584, AGUN/139.

Por otro lado, el esquema planteaba una reforma de la Inspección, que debía reunir las características de «moralidad, competencia y eficacia». También de las Escuelas Normales: «Supresión del plan actual. Líneas generales del nuevo. Base, primer ciclo del Bachillerato». Además, mencionaba el Estatuto de Enseñanza Primaria, regulador de lo relativo al Magisterio. El precedente, modificado en varias ocasiones, databa de 1923.[18]

El ministro percibía problemas endémicos que resolver a la vez que se orientaba la enseñanza primaria en la dirección marcada por el *nuevo Estado*. Ibáñez Martín (Valbona, Teruel, 1896), catedrático de Geografía e Historia del Instituto San Isidro de Madrid, miembro de la Asociación Católica Nacional de Propagandistas (A.C.N. de P.), vinculado desde sus años estudiantiles al catolicismo social, había logrado su primer cargo político de cierta importancia en la dictadura de Miguel Primo de Rivera, cuando fue nombrado presidente de la Diputación de Murcia (1926-1930); durante la Segunda República, había sido diputado por la Confederación Española de Derechas Autónomas (CEDA, 1933-1936).[19]

El catolicismo social había reivindicado la escuela como instrumento para la evangelización de las clases populares y remediar la cuestión social. José Ibáñez Martín recordaría en las Cortes que León XIII había vaticinado «que la última batalla espiritual del mundo se daría en el campo de la Escuela».[20] Por supuesto, debía de inspirarle también el lugar conferido a la escuela en el pensamiento de la derecha católica española como instrumento de nacionalización. Sin embargo, procuró primero formar élites y enriquecer la cultura nacional. En las Cortes republicanas, frente al criterio de los representantes socialistas y republicanos de izquierda, había priorizado este objetivo, que trasluce una concepción aristocrática de la sociedad y la cultura.[21] En contraste con sus predecesores en el ministerio del primer bienio republicano, Ibáñez

[18] Ibáñez, «Plan de trabajo en el Ministerio de Educación Nacional».

[19] Justo Formentín Ibáñez, Alfonso V. Carrascosa y Esther Rodríguez Fraile, *José Ibáñez Martín y la ciencia española: el Consejo Superior de Investigaciones Científicas* (Madrid: CEU Ediciones, 2015).

[20] *Boletín Oficial de las Cortes Españolas* (BOCE), 112 (14 de julio de 1945), 2361.

[21] *Diario de Sesiones de las Cortes* (DSC), 105-108 (26 de junio-28 de junio de 1934); *DSC*, 211-213 (26-28 de junio de 1935).

Martín continuó la línea iniciada por su antecesor con la reforma de la Segunda Enseñanza (1938) con una ley sobre la universidad (1943).

La situación escolar en la posguerra era desoladora. El 26 de octubre de 1940, el director general de Enseñanza Primaria, Romualdo de Toledo, le envió una memoria acerca del acuciante problema de los edificios docentes. Su colaborador recordaba el esfuerzo que se había hecho a partir de la dictadura del general Miguel Primo de Rivera, prolongado en la Segunda República. Esta última había creado el marco aún vigente de colaboración entre el Estado y los municipios —encargados de esta tarea desde antiguo, hasta 1920 exclusivamente— para construir escuelas. Sin embargo, esta labor se encontraba paralizada por falta de presupuesto.[22]

El estudio de este problema exige una investigación detallada de las relaciones entre el Ministerio de Educación y el de Hacienda. Desde luego, la paupérrima cifra dedicada a Educación en la década de los cuarenta, 4-5%,[23] condicionó el resto del periodo. En el curso 1942-1943, el equipo de Ibáñez Martín estimó que no se llegaba a la mitad de los centros requeridos para cumplir ese año con lo que iba a preceptuar la ley de Enseñanza Primaria: una escuela por cada 250 habitantes. España necesitaba 103.511 escuelas y existían tan solo 44.292 centros oficiales.

---

[22] Romualdo de Toledo, «Memoria que el Iltmº Sr. Director General de 1ª Enseñanza eleva al Exmo. Sr. Ministro de Educación Nacional sobre el problema de construcciones escolares», 26 de octubre de 1940, caja 563, AGUN/139. También Lázaro, «Historia de las construcciones escolares en España»: 114-116.

[23] Francisco Comín, *Historia de la Hacienda Pública, II, España (1808-1995)* (Barcelona: Crítica, 1996), 40, 43-45. El presupuesto de la Dirección General de Enseñanza Primaria, con la excepción del de 1944, fue siempre en aumento —al igual que sucedió al presupuesto en su conjunto—, aunque mantuvo constante su valor relativo en los capítulos de haberes —en torno al 80% del total— y material entre 1942 y 1951.
Sin embargo, el capítulo que recoge las construcciones escolares registró un descenso de casi un 15% en «adquisiciones y construcciones ordinarias», aunque las partidas dedicadas, a partir de 1945, a «gastos de carácter extraordinario o de primer establecimiento» aumentaron mucho su importancia respecto, al menos, el resto de las direcciones generales. No obstante, este interés podrá matizarlo el estudio, inexistente hasta ahora, que compare estas cifras con las del capítulo de «gastos diversos» —que incluye la partida «auxilios, subsidios y subvenciones»—, donde, a partir de 1946, la enseñanza primaria redujo su valor relativo (en torno al 15-14%) respecto a 1942 en beneficio de «Ministerio y Subsecretaría», que comprendió los gastos del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), y la Dirección General de Enseñanza Universitaria. En esta última se encontraron al menos dos de las prioridades de Ibáñez Martín: la Ciudad Universitaria de Madrid y los colegios mayores.
Los presupuestos generales del Estado pueden consultarse en los *Boletines Oficiales* correspondientes. Un cierto detalle, que indica las prioridades señaladas, en «Proyecto de presupuesto del Ministerio de Educación Nacional. Año 1950. Memoria», caja 470, AGUN/139.

Es decir, el 42% de los necesarios.[24] La enseñanza privada apenas contribuía a reducir el margen. En 1945 reunía 9.500.[25] La pobreza era tal que el equipo del ministro estableció en la ley un objetivo de creación de escuelas por habitante que supo en todo caso insuficiente para erradicar por completo el analfabetismo.[26] De hecho, el texto legal recogió con nitidez que el Estado asumía una tarea supletoria en este sentido. La sociedad y, en especial, los municipios, debían hacerse cargo de esta tarea.[27]

La construcción o habilitación de nuevos centros fue muy lenta. En 1945, el mismo José Ibáñez Martín comentaba al ministro de Hacienda que se habían creado anualmente quinientas escuelas. Probablemente estaba utilizando las estadísticas que tenía a su disposición ese año,[28] de las que son conocidos los datos de escuelas oficiales porque fueron publicados por el propio ministerio: entre los cursos 1939-1940 y 1944-1945 se habían sumado 1.943 escuelas estatales.[29] Estos números muy probablemente incluyen reconstrucciones de edificios dañados durante la guerra y la labor de gobiernos civiles como el de Madrid.[30] Las restantes, hasta alcanzar el número de 3.000 del que hablaba a su compañero de Hacienda, tal vez fueran centros construidos o sostenidos por la iniciativa privada con la subvención del Estado. En cualquier caso, el ministro estaba solicitando un aumento del presupuesto para construir

[24] «Antecedentes legislativos para la Ley de Educación Primaria y Estadística. Título 2º», caja 565, AGUN/139; *Estadística de los establecimientos de enseñanza. Curso 1942-1943* (Madrid: MEN, 1944).

[25] Romualdo de Toledo, «Acta de la reunión celebrada el 28-VI-1945», comisión de Educación, Archivo del Congreso de los Diputados (ACD), 143-144.

[26] «Antecedentes legislativos», caja 565, AGUN/139.

[27] Fue una de las cuestiones más debatidas en la Comisión de Educación de las Cortes. Varios alcaldes intervinieron lamentando que no se les hubiera consultado en una cuestión que tantas cargas les acarreaba; artículos 17 y 52, «Ley sobre Educación Primaria», *BOE* (18 de julio de 1945).

[28] Las cifras citadas en el cuerpo del texto eran manejadas en el ministerio, de puertas para adentro, para esbozar objetivos como el ideal de escuelas por habitante al que se podía aspirar, «Antecedentes legislativos».

[29] *Estadística de los establecimientos de enseñanza. Curso 1944-1945* (Madrid: MEN, 1946); *Estadística de los establecimientos de enseñanza. Curso 1940-1941* (Madrid: MEN, 1942).

[30] En 1949 el Patronato de Regiones Devastadas había reconstruido 231 edificios, mientras que el Gobierno Civil de Madrid había construido 94 grupos escolares, José Ibáñez-Martín, *Diez años de servicios a la cultura española (1939-1949)* (Madrid: Magisterio Español - Hijos de Heraclio Fournier, 1950), 341.

centros, 3.000 al año, a raíz de la publicación de la Ley de Educación Primaria, «siendo consecuentes con nuestros propios actos».[31]

Fue a finales de 1949 cuando se aprobó al fin un programa relativamente adecuado a la situación, un plan para construir en cinco años 30.000 escuelas de bajo costo (unitarias, de un solo maestro o maestra).[32] De acuerdo con el proyecto esbozado ya por Ibáñez Martín al llegar al cargo, basado en estos sencillos centros, se trataba de acelerar el remedio del problema. Por otro lado, su fe en estas estructuras parece fruto también de un cierto ruralismo, tal vez exaltado en particular por su experiencia infantil en la escuela de Valbona. En cierta ocasión se refirió de manera explícita a este modelo: «El Estado ha vuelto sus ojos desde la tradicional concepción de la escuela urbana hacia la prometedora esperanza de la escuela rural».[33]

Entre la documentación del ministro figura una estadística de escuelas de nueva creación entre el 30 de diciembre de 1949 y 31 de marzo de 1950 que arroja la cifra de 1.323, un aumento importante. Estaban en proyecto otras 3.432.[34] Tanto estos resultados, fragmentos en cualquier caso, como otra estadística más reciente que cifra las escuelas nuevas entre 1939 y 1951 en 6.000,[35] apuntan a que, en los últimos años del ministerio Ibáñez Martín, creció más su número, aunque muy lejos del objetivo fijado.

La pobreza de los maestros planteó otro desafío ineludible. El Ministerio de Educación Nacional (MEN) elevó su sueldo de entrada en el escalafón del Magisterio. En 1939 era de 3.000 pesetas anuales, además del derecho a casa-habitación. En 1943 empezó a ser de 5.000. Pero no en cantidad proporcional al nivel de vida, de manera que se hicieron más frecuentes fenómenos como las solicitudes de excedencia o el

31 «José Ibáñez Martín a Joaquín Benjumea», 6 de diciembre de 1945, caja 98, AGUN/139.

32 Decreto en *BOE* (3 de diciembre de 1949).

33 José Ibáñez Martín, «Un año de política docente», *Revista Nacional de Educación* (RNE) 10 (1941): 19.

34 «Cifras de escuelas», caja 570, AGUN/139.

35 Viñao, *Escuela para todos…*, 68.

pluriempleo entre quienes poseían ya una plaza. Sin duda, muchos jóvenes descartaron ingresar en las Escuelas del Magisterio.[36]

De hecho, a pesar de la exaltación de este logro por parte de Ibáñez Martín,[37] varios miembros de su equipo reconocieron en la Comisión de Educación de las Cortes en 1945 que no habían conseguido arrancarle un aumento mayor al ministro de Hacienda en un momento de penuria.[38] En privado, Ibáñez Martín juzgó que la Hacienda había realizado un «indudable esfuerzo»,[39] aunque tampoco ocultó de puertas para adentro la situación de sus maestros, como revela una carta algo más tardía, de 1948, al ministro de Hacienda:

> La situación del Magisterio, conoce Vd. sobradamente que es […], de verdadera miseria que hay que remediar en lo posible. Un Maestro gana hoy mucho menos que un peón cualquiera y un régimen que tanto se preocupa por el renacer espiritual de España, no puede permitir que esta situación continúe. Los Maestros de la última categoría del Escalafón ganan quince pesetas, con las cuales, como Vd. sabe, no es posible ya no sostener una familia, sino ni siquiera alimentar la mitad del día a una persona sola.[40]

Aunque a partir de 1949 el salario de entrada se convirtió en 7.200 pesetas, un ascenso apoyado por la Federación de Maestros Católicos en una petición desesperada dirigida al ministro, el aumento del coste de vida también hizo insuficiente este remedio.[41]

---

[36] «Exposición del Presidente de la Federación Católica de los Maestros Españoles», 18 de junio de 1946, caja 564, AGUN/139; Navarro, *La enseñanza primaria…*, 107-110.

[37] «Editorial», *RNE* 50 (1945): 6.

[38] «Acta de la reunión celebrada el 30-VI-1945», comisión de Educación, ACD, 336-338, 361-364, 371.

[39] «José Ibáñez Martín a Enrique Herrera Oria», 7 de febrero de 1945, caja 149, AGUN/139.

[40] «José Ibáñez Martín a Joaquín Benjumea», c. 1948, caja 302, AGUN/139.

[41] «Exposición del Presidente de la Federación Católica de los Maestros Españoles», 18 de junio de 1946, caja 564, AGUN/139; Navarro, *La enseñanza primaria…*, 107-110. En el mismo trance se hallaban los inspectores, cuyo sueldo de entrada era superior, de 10.000 pesetas, como los catedráticos de Instituto —que escribieron al ministro igualmente molestos—, pero sin la gratificación permanente (9.000 pesetas) y otros complementos que cobraban los docentes de Segunda Enseñanza. El sueldo de entrada de un catedrático de universidad era de 12.000 pesetas más gratificación anual de otras 12.000, «Urge la solución del problema del cuerpo de Inspectores de Enseñanza Primaria», [1946-1951], caja 583, AGUN/139.

En paralelo, las vacantes en las plazas de maestro comenzaron a cubrirse con nuevos ingresos en 1940, cuando empezaron a convocarse puestos para oficiales provisionales del bando nacional. Esta medida garantizaba la afección del profesorado a Franco y premiaba a los combatientes, aunque requería tener el título de maestro o el bachillerato (en este caso, los seleccionados hicieron dos años de prácticas y un cursillo). Sin embargo, este sistema sólo proporcionó 2.300 maestros.[42] Mucho más numerosos, mínimo 18.000, fueron los *bachilleres-maestros*, que en las mismas fechas comenzaron a ingresar en el Magisterio. Su formación se completó con un cursillo y un periodo de prácticas. En 1942, en paralelo, volvieron a funcionar las Escuelas Normales con un plan provisional.[43] José Ibáñez Martín había decidido jugarse las distintas reformas que exigía la enseñanza primaria en una ley, ya acariciada por su predecesor, que abarcara sus variadas facetas.

Sin embargo, sufrió un incómodo contratiempo en lo relativo a la legislación escolar: hicieron falta seis años para que, en 1945, se aprobara la esperada Ley de Educación Primaria. Este retraso motivó serios perjuicios a la enseñanza. También generó una «desconfianza profunda hacia el Ministerio»[44] entre los maestros, ya de por sí golpeados por la posguerra, que esperaban que en ella se resolvieran algunos problemas administrativos y su situación económica. Los maestros ejercieron su labor con sacrificio, en muchas ocasiones con indudable fervor, a pesar de que —vale la pena mencionarlo—, su entorno no siempre comprendió su tarea. La vida lánguida de las Juntas Municipales de Primera Enseñanza —que debían colaborar en el aspecto material de las escuelas y proporcionar casa a los maestros— mueve a pensar que, en general, existía un arraigado desinterés hacia la escuela.[45] Esta dejadez alcanzaba a las familias.[46] Por ejemplo, no todos los niños matriculados en

---

[42] Navarro, *La enseñanza primaria…*, 77-81.

[43] Peralta, *La escuela primaria…*, 233-241.

[44] Vicente García Llácer, Inspector Central del SEM, «De la Ley de Enseñanza Primaria», Valencia, 31 de diciembre de 1943, caja 565, AGUN/139.

[45] Navarro, *La enseñanza primaria…*, 105-107.

[46] Sabino Álvarez Gendín, «La familia y la escuela», *RNE* 20 (1942): 24; Silvestre Sancho, «La educación cristiana a la luz de la encíclica "Divini Illius Magistri"», *RNE* 18 (1942): 29-59.

escuelas oficiales acudían a clase: según estadísticas del ministerio, en el curso 1944-1945 el absentismo rondaba el 25%.[47]

Los equipos de Ibáñez Martín elaboraron varios borradores de la ley, modificados a medida que pasaban de una comisión a otra. Romualdo de Toledo coordinó con el ministro la elaboración de un anteproyecto en febrero de 1940 en una comisión creada exprofeso.[48] El texto resultante fue llevado al Consejo Nacional de Educación, donde fue modificado por los consejeros de la Sección Tercera (en dos tandas, entre el 24-V-1941/14-VII-1941 y el 22-XII-1941/28-IV-1942) y la Comisión Permanente (11-V-1942/23-V-1942).[49] Las bases después fueron ampliadas y organizadas en diversos momentos, a cargo de equipos cuya composición no he alcanzado a conocer. De hecho, se conservan varios textos posteriores. Incluso representantes de FET y de las JONS examinaron alguno de los borradores. Esto explica, por cierto, parte del retraso en su tramitación.

La formación de los futuros maestros centró los debates de la ley con cierta polémica.[50] Fue diseñada, como se ha indicado en la introducción siguiendo el estudio de Peralta, con menos ambición que la formulada por los ideólogos del plan vigente: la ley redujo el tiempo de preparación cultural —que llevó a los Institutos— y conservó los tres años de formación específica en las Escuelas del Magisterio. Tiempo más tarde se agregaron unas modestas prácticas. El criterio del ministro permite profundizar en los motivos. Ya en uno de los últimos debates de la Sección Tercera del Consejo Nacional en la que se discutió el tema tuvo que comparecer para exponer su opinión y arbitrar la disputa (1-VII-1941).[51] Aunque el acta no indica su idea, cabe deducir que defendió, de entrada, que los maestros pasaran por los centros de Segunda Enseñanza.

---

47 *Estadística de los establecimientos de enseñanza. Curso 1944-1945*, (Madrid: MEN, 1946).

48 Puede verse un análisis del resultado en Peralta, *La escuela primaria…*, 186-189. Esta autora ha recogido el proyecto elaborado en 1940, de 34 bases.

49 También Peralta, *La escuela primaria…*, 190-194.

50 Peralta, *La escuela primaria…*, 151-154.

51 «Sesión del 1-VII-1941», CNE, Sección 3ª, 1941-1943, caja 76833, Archivo Central del Ministerio de Educación (ACME).

En principio, Romualdo de Toledo había comentado en la primera de las reuniones de la Sección Tercera que los asesores consultados eran partidarios de que la formación se cursara íntegramente en las Escuelas Normales.[52] El director general era un decidido defensor de esta medida. Sin embargo, el ministro, catedrático de Instituto, ya había recogido en sus primeros esquemas al llegar a su cargo su opinión de que los maestros debían cursar un primer ciclo del bachillerato.[53] Luis Ortiz Muñoz, colaborador suyo y también catedrático de Instituto, explicó en las Cortes que habían acabado exigiéndose estudios de Segunda Enseñanza antes del ingreso en la Escuela del Magisterio para que los aspirantes a maestro tuvieran contacto con ese nivel cultural.[54] No era una cuestión menor si se tiene en cuenta que la Segunda Enseñanza tenía confiado, en especial a partir de la reforma efectuada en 1938, proporcionar una formación humanística sólida de acuerdo con la interpretación de la cultura nacional de la derecha católica española.[55]

Por otro lado, José Ibáñez Martín añadió también la siguiente fórmula a uno de los proyectos de ley: «Cada cinco años habrá cursos de perfeccionamiento para todas las categorías del Magisterio».[56] Aunque sin fijar una periodicidad, fueron contemplados en la ley de 1945, que también facilitó que los maestros pudieran obtener una licencia para cursar estudios universitarios de Pedagogía.[57] Sin embargo, no parece que lograra una conexión eficaz: se ha podido constatar que en los siguientes

---

[52] «Sesión del 24-V-1941», CNE, Sección 3ª, 1941-1943, caja 76833, ACME.

[53] Ibáñez, «Plan de trabajo».

[54] «Acta de la reunión celebrada el 29-VI-1945», comisión de Educación, ACD, 269-270.

[55] «Ley sobre reforma de la Enseñanza Media», *BOE* (23 de septiembre de 1938).

[56] «Ley de Bases de Educación Primaria con notas manuscritas de José Ibáñez Martín», 1942, caja 566/4, AGUN/139.

[57] Artículos 68, 112 y 115, «Ley sobre Educación Primaria». Ibáñez Martín había querido mantener, a pesar de que se escucharon voces desfavorables, la Sección de Pedagogía creada durante la República en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid. El decreto acerca de estas facultades (1944), elaborado en el marco de reforma universitaria, no mencionó a los maestros, sino a los futuros inspectores, profesores de Pedagogía de Escuelas Normales y directores de escuelas graduadas. Un año más tarde, la Ley de Educación Primaria (1945) introdujo estos estudios como requisito para los profesores de las materias pedagógicas de las Escuelas del Magisterio y el ingreso en la Inspección, aunque, al menos en este último caso, hasta 1950 aún fue posible concurrir a las oposiciones sin la licenciatura; Ibáñez, «Plan de trabajo»; Artículo 8, decreto sobre la Ordenación de la Facultad de Filosofía y Letras, *BOE* (4 de agosto de 1944), artículos 65 y 83, «Ley sobre Educación Primaria»; Maíllo, Adolfo, *Historia crítica de la Inspección escolar en España*. (Madrid: Josmar S.A., 1989), 312-314.

años se ensanchó aún más la brecha existente entre la Pedagogía cultivada en la universidad y la práctica de los maestros.[58]

Otro artículo de la ley encomendó, en general, fomentar y orientar la investigación pedagógica en la enseñanza primaria al Instituto San José de Calasanz del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC).[59] Este instituto, creado algunos años antes, en 1941, estaba llamado a regenerar la Pedagogía de acuerdo con el alma del *nuevo Estado*.[60] Fue encargado al dominico Manuel Barbado Viejo, tras cuyo fallecimiento ocupó la dirección Víctor García Hoz (1945), catedrático de Pedagogía de la Universidad de Madrid y miembro de la Acción Católica.[61]

El Estado de Franco promovió una pedagogía católica que, a la par que combatía numerosas propuestas de fondo del escolanovismo, aprovechaba algunos de sus métodos e incluso la autoridad de su lenguaje. No buscó tanto su anulación como su sometimiento.[62] Ejemplo elocuente son las reflexiones de José Ibáñez Martín acerca de un tema tan preocupante para la Iglesia como la enseñanza del Catecismo. En 1949, afirmó que, a pesar de que no faltaban ejemplos en la tradición española de eminentes pedagogos y que «en la práctica nuestro brío personal suple la formación pedagógica científica», convenía seguir el «modelo vivo de otros países del mundo en la época moderna», que habían apreciado más «los progresos positivos de la ciencia de la educación».[63] El ministro urgió a concienciar a los maestros en el valor de la metodología y, en especial, de «la participación activa en los hábitos, recurriendo a las manifestaciones auténticas de religiosidad en sus variados aspectos, como la acción, la palabra, la imagen y el tono, reduciendo al mínimo la materia memorística y acudiendo a los valores de orientación, como

---

58 Gonzalo Jover, «Roots and Developments of Pädagogik in Spain», en Blanka Kudlácová y Andrej Rajský *Education and «Pädagogik». Philosophical and Historical Reflections (Central, Southern and South-Eastern Europe)* (Berlín: Peter Lang, 2019), 248-261.

59 Artículo 69, «Ley sobre Educación Primaria».

60 *BOE* (9 de abril de 1941).

61 Antonio Francisco Canales y Yasmina Álvarez González, «Las cátedras de la Sección de Pedagogía de la Universidad de Madrid bajo el primer franquismo», *Revista de Educación* 389 (2020): 95-116. http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-389-456

62 Lemke y Veci, «Tipo ideal español…»: 135-166.

63 «IV Congreso Nacional de Catecismo», *RNE* 98 (1950): 88-89.

rezos, cánticos y ocupaciones religiosas».[64] Por otro lado, siguiendo al sacerdote y pedagogo Andrés Manjón (1846-1923), referente de la enseñanza católica, el ministro concluyó que, además de poseer «una ciencia amplia, segura, profunda, para que pueda ser práctica y clara» y «un depurado arte pedagógico», el maestro, sobre todo, debía sentir «amor sobrenatural a sus alumnos».[65]

Al frente del San José de Calasanz, Víctor García Hoz había reorientado hacia la formación de maestros las célebres Misiones Pedagógicas de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE), cuyas actividades absorbió, al igual que los recursos del Museo Pedagógico Nacional. Sin embargo, se vio también afectado por la penuria de la posguerra, como revela una carta suya al ministro de Educación Nacional en la que comentó la dificultad de cumplir con las obligaciones que le imponía la ley, incluida la creación de cuestionarios de cada materia, por falta de medios.[66]

Peralta ha señalado que la penuria económica[67] —y puede decirse que, en general, la pobreza del sistema escolar, escaso de maestros— llevó al MEN a proyectar en la Ley de Educación Primaria una formación de campaña o de mera supervivencia. Tampoco debe olvidarse que José Ibáñez Martín seguía influido por la concepción, probablemente cada vez más intelectual que social, que había establecido dos itinerarios en la enseñanza: los institutos y universidades estaban reservados para la clase media-alta y, al menos en teoría, a los estudiantes con más talento, mientras que las escuelas debían asegurar un mínimo cultural al resto. Este planteamiento afectó a la formación cultural de los maestros, para los que consideró suficientes los cuatro años de bachillerato;[68] y a su preparación pedagógica, pues sólo requirieron una formación universitaria en este campo ciertos elementos llamados a formar a los demás.

---

64 «IV Congreso Nacional de Catecismo»: 89.

65 «IV Congreso Nacional de Catecismo»: 92-93.

66 «Víctor García Hoz a José Ibáñez Martín», 21 de noviembre de 1945, caja 145, AGUN/139.

67 Peralta, *La escuela primaria…*, 206.

68 «Ley de Bases de Educación Primaria con notas manuscritas de José Ibáñez Martín», 1942, caja 566/4, AGUN/139.

Otro aspecto de la Ley de Educación Primaria que ilustra bien la falta de recursos e incluso la informalidad con la que se desarrolló en estos años la enseñanza —agravada en el caso de las localidades más pequeñas y remotas, menos atractivas—, fue la posibilidad de que se hicieran cargo de las plazas libres de las escuelas unitarias, en concreto, en las poblaciones de no más de 500 habitantes, personas del lugar con títulos civiles o eclesiásticos (los párrocos) e incluso, en caso necesario, con el mero «deseo y aptitud» adecuados. «En igualdad de circunstancias se concederá preferencia a los que gocen de la condición de vecino», concretó el subsiguiente Estatuto del Magisterio de 1947, que también recogió la obligatoriedad de mostrar la aptitud a través de una prueba sobre «nociones de las materias más esenciales» ante un Inspector, el párroco y el maestro más próximo.[69]

La penuria y la concepción de la enseñanza primaria como ámbito propio de las clases populares, al igual que la decisión del ministro de apoyarse en la sociedad, en la que se abundará más adelante, se reflejaron también en varias cuestiones relativas a las escuelas. La principal novedad que introdujo la ley definitiva en esta línea fue la creación de las llamadas *escuelas de patronato*. El artículo correspondiente recogió que podían ser de cuatro tipos. Las primeras podían ser fundadas de manera especial por el Estado. Las segundas serían organizadas por el mismo Estado «con la cooperación de las Diputaciones Provinciales o de los Ayuntamientos» de manera obligatoria o voluntaria.

> En aquellas localidades o provincias cuyos ingresos presupuestarios estén clasificados en las tres primeras categorías de mayores contribuyentes, sus Corporaciones municipales o provinciales sostendrán en régimen de Patronato un número de Escuelas públicas, que habrá de ser, respectivamente, según su categoría, el cincuenta; el treinta y el veinte por ciento de las Escuelas que por el censo corresponda crear […] Tanto en el caso de carácter obligatorio como en el de voluntario, las Corporaciones públicas se obligarán a coadyuvar en la instalación y sostenimiento de los edificios y en la dotación complementaria de sus Maestros.

[69] Artículo 73, «Ley sobre Educación Primaria»; artículos 44 y 90, «Estatuto del Magisterio Nacional», *BOE* (17 de enero de 1948).

Las de tercer tipo sería aquellas «que con carácter obligatorio, preceptuadas por las leyes sociales, instituyan las Empresas agrícolas, mineras e industriales o las explotaciones particulares».

> El edificio escolar y la vivienda del Maestro serán de construcción obligatoria por parte de la Empresa en cuanto pueda existir una matrícula mínima de treinta alumnos. Si no se diere tal circunstancia, esta obligación podrá ser suplida por el ingreso y sostenimiento de los niños en edad escolar en Escuelas-Hogares próximas o lejanas a costa de la Empresa. […] Las instituciones complementarias […] y en especial el servicio médico-escolar, serán obligatoriamente establecidos y subvencionados por los patronos o empresarios. […].[70]

Las de cuarto tipo podían ser creadas, a través de «legados o fundaciones», por particulares, con «carácter benéfico-docente». Los papeles del ministro apuntaban que las escuelas de patronato eran consideradas en otros países «lo más eficaz para atacar la plaga del analfabetismo», además de una cuestión de justicia social.

> Los empresarios no sólo están obligados a proporcionar a los obreros el trabajo en las condiciones más estrictas de justicia social con todos los complementos de seguros, sistemas de protección etc., sino que es inexcusable que cumplan para con ellos los deberes de orden espiritual, en los que se incluyen de manera obligatoria, el proporcionarles la cultura mínima que el Estado exige a todo ciudadano.[71]

El 9 de abril de 1949, se promulgó un decreto, anunciado en la ley, sobre la organización de estas escuelas. En realidad, el MEN fomentaba y subvencionaba el primer tipo de centros de patronato desde, al menos, 1941.[72] Este decreto concretó algunos aspectos, sobre todo recordando las obligaciones que imponía el recién aprobado Estatuto del Magisterio Nacional. También insistió que «la vigilancia y tutela» de las enseñanzas

---

70 Artículo 26, «Ley sobre Educación Primaria». También disposición decimotercera.

71 «Antecedentes legislativos».

72 *BOE* (30 de abril de 1949).

de estas escuelas estaba confiada a la Inspección.[73] El caso con más respaldo oficial fue la colaboración establecida entre el ministerio, el ayuntamiento y la diócesis de Madrid-Alcalá en torno al Patronato Escolar de los Suburbios, creado el 4 de agosto de 1942 en la capital de España. Este patronato, cuyas escuelas se construyeron en relación con las parroquias, fue subvencionado de manera extraordinaria: llegó a recibir entre 1949 y 1951 la cantidad anual de dos millones de pesetas.[74]

Por otro lado, la Ley de Educación Primaria proyectó la creación de diferentes escuelas de iniciación profesional, adaptadas «en su orientación agrícola, industrial o comercial a la tradición y al ambiente de la barriada o del núcleo de población»,[75] que prolongaban la enseñanza primaria durante un periodo voluntario de doce a quince años. No parecía haber necesidad —salvo casos de talento excepcional, contemplados a través de unas escuelas llamadas «preparatorias»— de que el hijo de un campesino o un obrero acudiera a un instituto y posteriormente a la universidad, pero sí de que encarnara los ideales nacionales, mantuviera a su familia y contribuyera al desarrollo de su localidad. La escuela debía proporcionar una formación básica y, en cierta medida, adecuarse a la idiosincrasia de cada lugar. Se explica así, en fin, el detalle pintoresco de que el ministro quisiera que toda la arquitectura escolar respetara el estilo regional.[76]

LA LARGA TRAMITACIÓN DE UNA LEY *CATÓLICA*

La idea de la enseñanza primaria de José Ibáñez Martín está sintetizada en la misma Ley de 1945. En uno de sus borradores, que por su extensión debe de ser posterior a las discusiones del Consejo Nacional de Educación, el ministro ordenó «acentuar lo educativo»[77] de la primera de las bases, dedicada a definir la misión de la escuela. Sobre el documento original tachó y añadió nuevas ideas (en cursiva).

---

[73] Artículo 4, *BOE* (30 de abril de 1949).

[74] *BOE* (5 de septiembre de 1942), *BOE* (27 de febrero de 1949), *BOE* (28 de marzo de 1950), *BOE* (5 de abril de 1951), «Se crean ciento nueve escuelas en los suburbios de Madrid», *RNE* 25 (1943): 72-74.

[75] Véase artículo 23 y la variada casuística que contempla, «Ley sobre Educación Primaria».

[76] Ibáñez, «Plan de trabajo».

[77] Subrayado en el original.

> La educación primaria es el primer grado de la formación ~~moral e intelectual del hombre.~~ *o desarrollo racional de las facultades específicas del hombre.* Tiene por objeto:
>
> a) Proporcionar a todos los españoles un mínimo de cultura general obligatoria, ~~al servicio de Dios y de la Patria.~~
> *b) Formar la voluntad, la conciencia y el carácter del niño en orden al cumplimiento del deber y a la práctica de la virtud*.
> c) Preparar a la niñez capacitada para ulteriores estudios y actividades de carácter cultural.
> d) Orientar y guiar profesionalmente con los conocimientos precisos a los que han de ~~formarse~~ *prepararse* para la vida del trabajo agrícola o industrial
>
> Como obra necesariamente social corresponde a la familia, a la Iglesia y al Estado y por delegación al maestro, cuya noble misión se reconoce y proclama.[78]

El ministro tachó la última parte de la proposición a), tal vez porque la consideraba recurrente y, siguiendo sus indicaciones, se modificó la primera frase, se agregó un punto b) y se subrayó el carácter preparatorio-profesional de la escuela. En la versión final del artículo se modificaron ligeramente los aspectos a) y d) y se introdujo una nueva y significativa misión de la escuela que no había contemplado en la versión que fue enviada a las Cortes: «Infundir en el espíritu del alumno el amor y la idea del servicio a la Patria, de acuerdo con los principios inspiradores del Movimiento».[79] Se había producido una polémica al respecto entre las élites del régimen. La razón de fondo era la cuestión de la *educación nacional*.

Este había sido siempre un tema clave. El equipo predecesor había priorizado el aspecto ideológico de la enseñanza. Romualdo de Toledo, ocupado ya en 1938 en la Dirección General de Enseñanza Primaria, en la que continuó hasta 1951, había expuesto a Sainz Rodríguez la importancia de combatir la orientación laicista de la política republicana y de contar con la Inspección, las Escuelas Normales y los libros de texto y cuestionarios para educar de acuerdo con los principios del régimen en

---

[78] «Anteproyecto de Ley de Educación Primaria en cuartillas anotado por José Ibáñez Martín», 1942-1945, caja 566/3, AGUN/139.

[79] Artículo 1, «Ley sobre Educación Primaria».

construcción.[80] Un problema esencial que afrontó el Estado como competencia suya fue establecer quién estaba facultado para proporcionar una educación auténticamente *nacional* —obligatoria en la Ley de Educación Primaria desde los seis a los doce años— a los niños españoles.[81]

Se ha mencionado ya que el ministro deseaba que Estado y la iniciativa privada caminaran al unísono. De acuerdo con las directrices estatales, debían colaborar en la enseñanza no sólo municipios y empresas obligadas a establecer escuelas, sino también las instituciones religiosas. La confesionalidad del Estado contribuyó no poco a que la distinción entre enseñanza estatal y católica que había ido forjándose desde el siglo XIX tendiera a difuminarse de nuevo. Lo ilustran, mejor que las subvenciones a la enseñanza no estatal —que exigen un estudio más detallado—, realidades como los párrocos convertidos en maestros nacionales o el reconocimiento y patrocinio por parte del Estado de centros privados como *escuelas nacionales*. Esta última medida, tal vez ideada por Romualdo de Toledo, procedente del tradicionalismo, recuerda la antigua consideración de algunas escuelas católicas como públicas hasta 1845.[82]

Un decreto publicado el 18 de mayo de 1941 dio una posición preferente a estos centros, que conservaban su autonomía, aunque siempre al alcance de la Inspección estatal, para lograr una subvención igual al 50% a la destinada a material y personal por el Estado para sus centros de nueva creación.[83] Este tema exige un estudio exhaustivo, aunque si se comparan las largas nóminas de escuelas reconocidas como nacionales que figuran en el *Boletín Oficial del Estado*, la mayoría pertenecientes a órdenes y congregaciones religiosas, con los centros de estas entidades existentes en 1951-1952, en torno a 2890,[84] se puede concluir que un número significativo recibió esta potente ayuda del Estado.

---

[80] Alicia Alted Vigil, *Política del nuevo Estado sobre el patrimonio cultural y la educación durante la guerra civil española* (Madrid: Ministerio de Cultura, 1984), nota 18, 182.

[81] Artículos 12 y 18, «Ley sobre Educación Primaria».

[82] Vicente Faubell, «Educación y órdenes y congregaciones religiosas en la España del siglo XX», *Revista de Educación* no. extraordinario (2000): 152-153, 161-163.

[83] *BOE* (18 de mayo de 1941).

[84] [Secretariado de la Comisión Episcopal de Enseñanza], *Anuario de la Enseñanza Privada. Curso 1951-1952* (Madrid: Secretariado de la Comisión Episcopal de Enseñanza, 1952), 420.

En la Sección Tercera del Consejo Nacional de Educación, dedicada a la escuela, quien dirigió la preparación de la Ley de Educación Primaria fue su presidente, Leopoldo Eijo y Garay, obispo de Madrid-Alcalá y colaborador del ministro. Su nombramiento habla por sí solo. Además de redactar el preámbulo, trabajó para adecuar el texto a los principios defendidos por la Iglesia en materia de enseñanza y sirvió de interlocutor entre el equipo de Ibáñez Martín, el episcopado e incluso el nuncio.

La impronta católica de la ley jugó un papel fundamental en su tramitación. No es casualidad que se promulgara en el verano de 1945, cuando el general Franco necesitaba desmarcarse de sus antiguos aliados totalitarios. Hasta el momento incluso se había pensado, precisamente por lo particular y conflictivo de algunas reivindicaciones del mundo católico, que la presión falangista y el criterio del ministro de Asuntos Exteriores habían detenido la ley en el verano de 1943. La documentación vaticana permite concluir que el proyecto que suscitó graves desencuentros aquel verano fue la reforma universitaria, pero tampoco cabe duda de que la orientación que apuntaban los borradores de la ley de educación primaria indica que, si podía aprobarse en algún momento, debía ser en uno de menor autoridad falangista.

A través de los borradores es posible establecer algunos hitos del trámite. El documento que llegó en 1940 a la comisión previa al Consejo Nacional de Educación contemplaba el derecho de la Iglesia a organizar Escuelas Normales.[85] Se entiende que protegía también sus escuelas. Sin embargo, un informador comentó al nuncio que un voto falangista pretendía negar la posibilidad de crear Escuelas Normales privadas,[86] la fórmula que lo hacía posible.

No obstante, los miembros de la Comisión Episcopal de Enseñanza Religiosa y Catequesis juzgaron «excelente»[87] el proyecto que examinaron a principios del año siguiente. Tal vez lo habían conocido a través

[85] «Enrique Herrera a Gaetano Cicognani», 6 de febrero de 1940, caja 1347/fasc. 2/f. 109, AAV/Nunziatura Madrid (Madrid).

[86] El autor probablemente sea Enrique Herrera, «Situación de la Enseñanza desde el mes de enero», 1940, caja 1127/fasc. 1, AAV/Madrid

[87] «Copia del acta de las primeras reuniones de la Comisión Episcopal de Enseñanza Religiosa y Catequesis celebradas en Madrid, en los días 10, 11 y 12 de febrero de 1941», caja 1269/f.23, AAV/Madrid.

del obispo de Madrid-Alcalá, presente también, en calidad de secretario, en esta otra comisión. En el texto que estudiaron los obispos se encontraba una referencia (base XXXVI) a la facultad de la sociedad de crear centros de formación de maestros: «Toda persona individual o colectiva de nacionalidad española puede fundar y sostener Escuelas Profesionales, (Istituti Magistrali) de carácter privado».[88]

José Ibáñez Martín estuvo dispuesto a reconocer este derecho, como se aprecia en otro de los materiales conservados en su archivo,[89] que permite, en general, entrever mejor lo sucedido en el periodo en el que la ley fue discutida en la Sección Tercera del Consejo Nacional de Educación. En concreto, ya en la primera mitad de 1942, en la segunda tanda de sus discusiones (22-XII-1941/28-IV-1942). Puede aproximarse su cronología porque modifica algunos fragmentos del texto que, a principios de ese año, el Obispo de Madrid-Alcalá envió en secreto al nuncio para pedirle su opinión.[90] Pero respeta aún una tipología de las escuelas —preescolares, de párvulos, primaria, escuelas vocacionales…— cambiada más tarde en la Comisión Permanente (11/23-V-1942).[91] Interesan las modificaciones de la primera de sus bases que hizo en un documento aparte. He optado por sobreponerlas en letra cursiva sobre el documento original, aunque se trate de dos textos distintos. En la que luego sería Base 3ª, pues se dividió el contenido de la primera, fija claramente las concesiones a la Iglesia.

> Base I. La educación es función social que corresponde a la familia, a la Iglesia y al Estado; por delegación también al Maestro, cuya misión augusta se reconoce y proclama.
>
> *Base 2ª*. La familia tiene derecho primordial e inalienable a elegir las personas o centros donde sus hijos hayan de recibir

[88] Caja 1269/ff.23-27, AAV/Madrid. Este texto tenía al menos dos bases más que el emanado de la comisión de 1940. Subrayado en el original.

[89] «Ley de Bases de Educación Primaria con notas manuscritas de José Ibáñez Martín», 1942, caja 566/4, AGUN/139. La distribución es la siguiente: Título I. La educación. Título II. La escuela primaria. Carácter, grados, tipos de Escuela y estudios. Título III. Protección del niño. Título IV. Formación del maestro. Título V. Formación superior del Magisterio. Título VI. Ingreso en el Escalafón del Magisterio, ascensos y traslados. Título VII. Inspección de Primera enseñanza. Título VIII. Título IX. Huérfanos del Magisterio. Título X. Enseñanza municipal. Título XI. Escuelas primarias. Enseñanza privada. Disposición final. 36 bases.

[90] «Leopoldo Eijo y Garay a Gaetano Cicognani», 29 de enero de 1942, caja 1269/ff.121-125, AAV/Madrid.

[91] «Sesión del 11-V-1942», CNE, Sección 3ª, 1941-1943, caja 76833, ACME.

> educación *primaria*, sin más limitaciones que las establecidas por las leyes en orden al bien común.
>
> *Base 3ª.* Se reconoce a la Iglesia el derecho a la creación de *escuelas* ~~centros docentes~~ y a la vigilancia e inspección de toda enseñanza en cuanto tenga relación con la fe y las costumbres. *En lo que respecta a Escuelas de Magisterio, se le reconoce igualmente este derecho en armonía con lo que disponen las bases*.
>
> [*Base* 4ª]. Es misión del Estado, mediante una disciplina rigurosa de la educación, conseguir un espíritu nacional fuerte y unido e infundir en el alma de las futuras generaciones la alegría y el orgullo de la Patria y la abnegación en servirla.
>
> Un decreto especial acordado en Consejo de Ministros regulará la intervención de los diversos organismos del Movimiento en la Educación Primaria.[92]

En cambio, José Ibáñez Martín retrasó las concesiones a FET y de las JONS a una discusión en el Consejo de Ministros. Es evidente que la ley no iba a estar inspirada por los postulados de los más radicales representantes falangistas, sino por quienes, como él, entendían que el Partido era un instrumento sometido al rumbo que Franco imprimía al régimen. En cambio, veía con buenos ojos la participación de FET y de las JONS en aspectos concretos de la enseñanza. En una base dedicada a la Educación Física, anotó que «para esta labor se ahora (sic.) plenamente de acuerdo con el F. de J. [Frente de Juventudes] al que se le ha encomendado tan importante misión».[93]

En el proyecto se contemplaba la participación falangista en dos ámbitos más: la formación complementaria a la escuela «previo acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional» y en la formación de los maestros. Estos, después de ser seleccionados en la correspondiente oposición, debían hacer unos cursos de formación política «para prepararse a la labor de colaboración» con el Frente de Juventudes y la Sección Femenina. Posiblemente se trataba también de que recibieran la instrucción necesaria para impartir las asignaturas de «Doctrina del Movimiento

---

92 «*Título Primero,* con anotaciones de José Ibáñez Martín», caja 566/3, AGUN/139.

93 *BOE* (7 de diciembre de 1940) y «orden por la que se establecen en todos los Centros de Primera y Segunda Enseñanza las disciplinas de Educación Política, Física y Deportiva y las de Iniciación en las Enseñanzas del Hogar, bajo la inspección y vigilancia del Frente de Juventudes», *BOE* (18 de octubre de 1941).

Nacional y su Historia» del programa de las escuelas. No obstante, el ministro también limitó su esfera de influencia, pues en la base dedicada a cuestionarios y libros, donde se decía «no podrán utilizarse como libros de uso escolar más que los aprobados por el Ministerio de Educación Nacional, previas las aprobaciones de la Iglesia y del Movimiento» añadió que «en las materias a ellos concernientes».

No resulta fácil saber cuándo y por quién fueron elaborados los siguientes borradores conservados en el archivo del ministro después de las tareas de la Comisión Permanente del Consejo Nacional de Educación. El primero de ellos consta aún de bases.[94] En él se aprecia la incertidumbre que suponía legislar sobre los derechos de la Iglesia. Ibáñez Martín se hizo preparar una serie de cuartillas sobre las que introdujo correcciones,[95] pero el asunto más llamativo eran las tres versiones de la Base Tercera sobre la Iglesia. La primera figura en un documento manuscrito:

> Base 3. Se reconoce a la Iglesia el derecho a la creación de escuelas primarias y a la vigilancia e inspección de la enseñanza en todos los centros de este grado. En lo que respecta a las Escuelas del Magisterio se le reconocen igualmente sus derechos en armonía con lo que prescriben las bases _ _ _ de esta misma Ley.[96]

Las dos versiones siguientes, casi iguales, permiten tener en cuenta dos aspectos: hasta qué punto estuvo dispuesto a conceder inspección a la Iglesia, pues la limitó, y se mantuvo en la ley promulgada, a la fe y a las costumbres (tal y como, en realidad, aparecía ya reflejado en el documento que examinó la comisión episcopal en 1941) y el precedente

---

[94] «Anteproyecto manuscrito de Ley de Educación Primaria», 1942-1945, caja 566/2, AGUN/139. Título I. La educación primaria (Bases 1-4). Título II. Caracteres de la Educación Primaria (5-13). Título III. La Escuela (14-26). Título IV. La enseñanza (27-38). [A continuación, se introduce otra parte de la ley realizada de acuerdo con otra división]. Capítulo III. Instituciones Complementarias de la Escuela (39-42). Capítulo IV. Escuelas Especiales (43-46). Título III. El niño (47-50). Título IV. El maestro (51-52). Capítulo II. Formación del maestro (53-63). Capítulo III. Ingreso del maestro y régimen escolar (64-70).

[95] «Anteproyecto de Ley de Educación Primaria en cuartillas anotado por José Ibáñez Martín», 1942-1945, caja 566/3, AGUN/139. Título I. La educación primaria (Bases 1-4). Título II. Caracteres de la Educación Primaria (5-13). Título III. La Escuela (14-26). Título IV. La enseñanza (27-38). [A continuación, se introduce otra parte de la ley realizada de acuerdo con otra división]. Capítulo III. Instituciones Complementarias de la Escuela (39-42). Capítulo IV. Escuelas Especiales (43-46). Título III. El niño (47-50). Título IV. El maestro (51-52). Capítulo II. Formación del maestro (53-63). Capítulo III. Ingreso del maestro y régimen escolar (64-70).

[96] «Anteproyecto manuscrito de Ley de Educación Primaria», caja 566/2, AGUN/139.

que apoyaba la creación de Escuelas del Magisterio: una encíclica de Pío XI, la *Divini illius Magistri* (1929). Su título aparecía mencionado al margen de los documentos.[97]

En las 70 bases sobre las que trabajaba ahora el ministro se había eliminado la mención al decreto del Consejo de Ministros que regularía la intervención de FET y de las JONS en la primera enseñanza. También se había suprimido la formación política falangista del temario de las escuelas. Ibáñez Martín tuvo que volver a añadir de su puño y letra: «En todos los cursos se darán clases de doctrina del Movimiento Nacional y su historia». Resulta difícil estimar quién podía haber discutido el proyecto en el que tan mal parada salía la Falange. Es posible determinar que era fruto de una comisión de alguna manera oficial, pues consta en su trabajo el membrete del MEN. Puede apuntarse a Romualdo de Toledo, de antecedes carlistas y poco amigo de hacer concesiones al partido.[98]

El siguiente documento de la ley que se conserva es más extenso y formal, casi a punto de ser enviado al Consejo de Ministros o a alguna otra instancia, pues alguien, quizá el ministro, convirtió las bases en artículos.[99] La base cuarta incluía un nuevo rasgo, no necesariamente incompatible con cuanto se ha visto: el Estado se reservaba el derecho a

---

[97] La tercera versión recalcaba que la Iglesia podría inspeccionar centros públicos.

[98] María Dolores Peralta Ortiz, «El asociacionismo católico y la educación en el primer tercio del siglo XX español», en José García de Castro Valdés y Santiago Madrigal Terrazas, *Mil gracias derramando. Experiencia del Espíritu ayer y hoy* (Madrid: Universidad Pontificia de Comillas, 2011), 664-672.

[99] [Anteproyecto de ley de Educación Primaria], 1942-1945, caja 565, AGUN/139. Las modificaciones en el articulado sugieren que es el documento que salió de una nueva comisión. Sus partes son (entre corchetes los añadidos o aparentes modificaciones totales): [Título Primero. Declaración de principios]. Capítulo I. La Educación Primaria y el derecho educativo (artículos 1-4). Capítulo II. Caracteres de la educación primaria (5-12). Capítulo III. Normas Generales (13-17). Título Segundo. La Escuela. Capítulo I. Organización General (16-19). Capítulo II. Tipos de Escuela (20-29). Capítulo III. Escuelas especiales (30-36). Capítulo IV. La Enseñanza (37-43). Capítulo V. Instituciones complementarias de la escuela (44-48). Capítulo VI. Los instrumentos pedagógicos (49-53). Título Tercero. El niño y la familia. Capítulo I. El niño (54-55). Capítulo II. La familia y la escuela (56). Título Cuarto. El maestro. Capítulo I. Deberes y derechos (57-58). Capítulo II. Formación del maestro (59-71). Capítulo III. Ingreso del maestro y régimen escolar (72-78). Capítulo IV. Orientación y dirección del maestro en su vida profesional (79-85). Título Quinto. Régimen administrativo, disciplinario y de protección. Capítulo I. Régimen Administrativo (86-92). Capítulo II. Régimen económico (93-99). Capítulo III. Régimen disciplinario (100-101). Capítulo IV. Protección social del personal de enseñanza primaria (102-103). [Título Sexto. El Movimiento y la Educación Primaria (104-105)]. Título [Séptimo]. Consejos de Educación. Capítulo II. Normas Generales (104-105) [luego 106-107]. Capítulo II. Consejo Municipal (106-109) [108-111]. Capítulo III. Consejo Provincial (110-114) [112-116]. Disposiciones finales y transitorias.

reconocer los títulos de las Escuelas del Magisterio de la Iglesia. Vale la pena incluir la fórmula del documento anterior de 70 bases comparada con el añadido (en cursiva) de este nuevo texto de 104 bases o artículos:

> ~~Base~~ Art. 4º. DERECHOS DEL ESTADO.
> Corresponde al Estado proteger, promover e inspeccionar la enseñanza primaria en todo el territorio nacional, crear y sostener los centros, que, aparte de la iniciativa privada, sean necesarios para la educación primaria de todos los españoles, *y expedir a los educadores los títulos profesionales respectivos*.

El MEN estaba dejando sentado que consideraba suya la facultad de reconocer la validez civil de los títulos profesionales. Por otro lado, el proyecto no era ni mucho menos favorable a la Falange, cuya participación no concretaba de ninguna manera. La base dedicada a las materias escolares, distribuidas en «grandes concentraciones de conocimientos», incluía entre las materias formativas un grupo titulado «formación social y patriótica» que se reducía a «Historia Patria y Geografía». También era inexistente la mención a la Falange en el apartado de «instituciones sociales» —que debían «inculcar las virtudes cívicas y sociales»— y entre las «instituciones complementarias de la escuela», donde se mencionaba a la Cruz Roja y a la Santa Infancia. La base/artículo que más pudo irritar a los falangistas era la dedicada a una cierta Corporación del Magisterio, sin ninguna mención al partido:

> Para la representación, amparo de la profesionalidad, propuesta de bases de trabajo en la esfera privada, y perfeccionamiento y protección de sus asociados, se establece la Corporación del Magisterio, a la que con colegiación forzosa habrán de pertenecer los Maestros, Inspectores y Profesores de las Escuelas en sus diversas categorías de enseñanza oficial o privada. Una disposición especial determinará la función y atribuciones de este organismo.

Es difícil de imaginar que Ibáñez Martín pensara siquiera que este proyecto pudiera llegar al Consejo de Ministros. De hecho, consta un añadido posterior, un título intercalado llamado «Título Sexto. El Movimiento y la Educación Primaria», que probablemente se escribió antes de ser enviado al gobierno. Sin embargo, su artículo más destacado

continuó posponiendo a una negociación posterior las relaciones con los órganos falangistas: «Artº 105 Relaciones con las Delegaciones y Servicios. Un reglamento especial, que se redactará de acuerdo con la Secretaría General del Movimiento determinará las relaciones de la educación primaria […]».

Parece que Ibáñez Martín se vio atrapado entre diversas aspiraciones. El Servicio Español del Magisterio (SEM) falangista había enviado también sus sugerencias. Aunque no es posible fecharlas con exactitud, una carta poco tranquilizadora en marzo de 1944 revela que estaban sobre su mesa, a la espera del arduo trabajo de decidir sobre ellas:

> He dedicado estas vacaciones de fallas a estudiar el proyecto de Ley de 1ª Enseñanza, así como las posibles enmiendas que se confeccionaron en la Junta Consultiva del S.E.M. […] Fundamentalmente, adolece todo el trabajo del exceso de criterios dispares que han intervenido en la redacción.[100]

El autor de la misiva era Vicente García Llácer, Inspector Central del SEM, que le sugería que nombrara una comisión que aliviara el ansia «cada vez más acentuada» de los maestros por la publicación de la ley. Las sugerencias de la Junta Consultiva del SEM a las que debía de estar refiriéndose constan en un documento conservado entre los papeles del ministro. Incluían modificaciones de tipo técnico y otras más ideológicas.[101] Estas últimas reivindicaban de nuevo aspectos ya recogidos en algún borrador de la ley como la instrucción de los maestros para colaborar con los organismos falangistas.[102] Por último, incluían una base adicional que reconocía la exclusividad del SEM como representante del Magisterio, la obligatoriedad de afiliación de maestros oficiales y privados, profesores de Escuela Normal e Inspectores y la participación del sindicato en los tribunales de oposición y organismos de gobierno de la enseñanza.[103]

---

[100] «Vicente García Llácer a José Ibáñez Martín», 21 de marzo de 1944, caja 565, AGUN/139.

[101] «Observaciones del SEM», caja 566/4, AGUN/139.

[102] La Junta Consultiva del SEM proponía que, durante su periodo de formación, los maestros adquirieran el Título de Instructor Elemental del Frente de Juventudes y del Hogar de Maestras.

[103] «Observaciones del SEM», caja 566/4, AGUN/139.

Debía de haberse barajado un envío de la ley al Consejo de Ministros y a las Cortes, pues García Llácer pedía que en ellas tuvieran representación los maestros y, también en marzo de 1944, José Ibáñez Martín recibió una carta de José Luis de Arrese, ministro y Secretario General del Movimiento, transmitiéndole el deseo del Frente de Juventudes de que «próxima a discutirse en las Cortes Españolas la Ley de Primera Enseñanza», los maestros pudieran acreditarse como Instructores.[104] Ese mismo mes, el 20 de marzo de 1944, se convocaron las primeras oposiciones corrientes de ingreso en el Magisterio y funcionaron a modo de filtro *nacional* el temario (con contenidos de religión y doctrina política) e, introducido el 20 de mayo de 1944, un certificado de adhesión al partido. En esta segunda instancia también se recogió la realización de un cursillo de aprobado obligatorio organizado por FET y de las JONS para que los maestros y maestras pudieran impartir las enseñanzas encomendadas al Frente de Juventudes y la Sección Femenina.[105]

Sin embargo, habrá que esperar un año más para que la ley de Educación Primaria —que, como reconocía la *Revista Nacional de Educación*, «se había hecho ya uno de los tópicos nacionales»—[106] llegara a las Cortes. A finales de ese año, el nuncio informaba a la Santa Sede de que, aunque el retraso en la tramitación de la ley había motivado rumores inquietantes, haciendo pensar en una demora por maniobras políticas o aversión a la Iglesia, no era así. Probablemente tenía a la vista un borrador que le hizo llegar Romualdo de Toledo.[107]

Sin embargo, no cabe duda de que el ministro de Educación Nacional debía conducirse con tiento para acomodar la ley a la configuración política del régimen y sus vicisitudes. Las críticas de los falangistas y las negociaciones concordatarias tuvieron un peso evidente. Otro tropiezo relevante tuvo que ser la misma dificultad para redactar la ley, que afectaba a realidades muy amplias, distintas y discutidas como la

---

104 «José Luis de Arrese a José Ibáñez Martín», 8 de marzo de 1944, caja 565, AGUN/139.

105 *BOE* (22 de marzo de 1944); *BOE* (24 de mayo de 1944).

106 «Editorial», *RNE* 57 (1945): 5.

107 Gaetano Cicognani, «Relazione delle Condizioni Politico-Religiose della Spagna dal 1939 al 1944», II, 31 dicembre 1944, caja 1118/f.616, AAV/Madrid. También «Romualdo de Toledo a Gaetano Cicognani», 31 de octubre de 1944, caja 941/f.391, ASRS/Spagna. No he llegado a encontrar dicho borrador.

formación de los maestros, la administración local o las prácticas escolares. Sin embargo, cambiaban las circunstancias y es probable que José Ibáñez Martín viera más favorable la ocasión de llevar la ley al Consejo de Ministros cuando se hizo patente la necesidad política de subrayar la orientación *católica* del régimen. Esto explica la urgencia repentina con la que envió el proyecto a ciertas personalidades (21-V-1945).

Por otro lado, sólo una carta blanca entregada por Franco puede explicar la libertad con que Ibáñez Martín puso como condición en el Consejo de Ministros (22-V-1945)[108] que fueran aceptadas las enmiendas que *a posteriori* recibiría de la Comisión Episcopal de Enseñanza Religiosa y Catequística (7/9/11/12-VI-1945).[109]

La Comisión Episcopal de Enseñanza Religiosa creó una tipología de escuelas «públicas», *escuelas de la Iglesia* y *Escuelas del Magisterio de la Iglesia*, que el proyecto reservaba para un reglamento posterior. Además, optó por incluir la facultad de la Iglesia de que su docencia tuviera validez para ejercer la profesión. Los egresados de las Escuelas del Magisterio de la Iglesia podrían dar clases en escuelas estatales después de pasar un examen ante un tribunal de tres miembros, en el que estarían representados tanto su propia Escuela del Magisterio como el Consejo Nacional de Educación y un profesor de Escuela del Magisterio del Estado. Por otra parte, dejó a salvo a sus maestros de pertenecer por obligación a la Corporación del Magisterio.[110]

La ponencia y la Comisión de las Cortes (27/30-VI-1945) aceptaron sin apenas restricciones la propuesta episcopal, avalada por el ministro. La modificación práctica más importante fue exigir el mencionado examen a los maestros de las propias escuelas de la Iglesia de tipo «reconocido», equiparables a las estatales, condición que Leopoldo Eijo y Garay,

---

[108] «José Ibáñez Martín a Enrique Pla y Deniel», 21 de mayo de 1945, caja 163, AGUN/139.

[109] «Enrique Pla y Deniel a José Ibáñez Martín», 22 de mayo de 1945, caja 163, AGUN/139; «Comisión Episcopal de Enseñanza a José Ibáñez Martín», 15 de junio de 1945, José Manuel Alfonso Sánchez, *Iglesia, política y educación en España (1940-1960). Documentos del archivo Pla y Deniel* (*DAPyD*), I, 203.

[110] «Modificaciones que la comisión episcopal de enseñanza propone», *DAPyD,* I, 204-209, Preámbulo y artículos 3, 25 y 62, «Ley sobre Educación Primaria». Puede cotejarse con el proyecto que llegó a las Cortes, publicado en *BOCE,* 98 (2 de junio de 1945), 2089-2127.

que dirigió las discusiones, no logró revertir.[111] Luego Romualdo de Toledo garantizó al Obispo de Madrid-Alcalá que, cuando se decretara sobre cierto tipo de Escuelas del Magisterio de la Iglesia que contarían con la cooperación económica del Estado, sus títulos serían válidos para enseñar sin examen previo en cualquier clase de escuela.[112]

Los falangistas alcanzaron algunas concesiones en la ponencia y la Comisión de Educación Nacional de las Cortes, aunque partían de una posición muy desventajosa. Entre los papeles del Secretario General del Movimiento, José Luis de Arrese, se encuentra un duro informe del proyecto:

> La Ley de 1ª Enseñanza está redactada con una total despreocupación de las razones políticas que a los falangistas nos marca[n] conductas y rumbos que no podemos soslayar.
>
> (…) Las Escuelas Normales privadas, que autoriza la Base 63,[113] constituyen un notable peligro, ya que tenemos motivos para suponer que, además de matar prácticamente a las oficiales, vivirán bajo un signo político totalmente opuesto al nuestro.
>
> (…) La Base 85 que habla de la Corporación del Magisterio, puede ser el medio legal para hacer desaparecer al S.E.M., puesto que la tal Corporación podría quedar reducida a una especie de colegio de médicos, de obligatoria permanencia para poder ejercer la profesión, pero sin ningún contenido ni significado político.
>
> La Base 104 dice que se reglamentarán las relaciones entre el Estado y los Organismos del Movimiento, pero este [a]legato que pudiera esgrimirse en favor de una preocupación política, no vale, primero porque la tal reglamentación pudiera hábilmente diferirse sine die, y segundo porque hay cosas que ni requieren reglamentación especial ni demora, tales como las disciplinas que han de explicarse en la Escuela, y los cuestionarios o programas de las mismas, y resulta que ni entre las disciplinas ni

[111] «Leopoldo Eijo y Garay a Enrique Pla y Deniel», 3 de julio de 1945, *DAPyD*, I, 224.

[112] «Leopoldo Eijo y Garay a Enrique Pla y Deniel», 3 de julio de 1945, *DAPyD*, I, 226.

[113] El documento habla de Bases, pero critica a partir a partir del texto que José Ibáñez Martín envió a Arrese en mayo de 1945; «saluda de José Ibáñez Martín a José Luis de Arrese», 21 de mayo de 1945, caja 132, AGUN/139.

> los programas que reseña la Ley, figuran la Doctrina e Historia del Movimiento.
>
> Si hubiéramos de encerrar en una sola frase la crítica objetiva de la Ley, podría decirse que es una Ley hecha 15 días después de la victoria aliada.[114]

El Consejo de Ministros no enmendó la falta de atención a la propuesta del partido.[115] Sin embargo, la ponencia de las Cortes sustituyó la «corporación del Magisterio» del proyecto por el SEM falangista.[116] En el texto definitivo también se dio entrada a un genérico grupo de conocimientos de «formación del espíritu nacional» y al Frente de Juventudes y a la Sección Femenina en las actividades complementarias (excursiones, por ejemplo), así como entre las instituciones con las que debían cooperar los maestros, aunque siguió pospuesta la elaboración de un decreto para concretar las relaciones de FET y de las JONS con la escuela. Fue una victoria pírrica.

En los años siguientes, nuevas disposiciones completaron la Ley de Educación Primaria. El antiguo Estatuto del Magisterio se sustituyó en 1947 por un *Estatuto del Magisterio Nacional Primario* que regulaba aspectos como el ingreso —aunque aún se permitió la entrada de maestros a través del bachillerato—,[117] licencias y sustituciones, el régimen económico o el sistema disciplinario.[118] El Estatuto mantuvo un temario y una representación en los tribunales para la Iglesia y el partido. También incluyó como requisito poseer el título de Instructor del Frente de Juventudes o de la Sección Femenina.[119]

Entre 1949 y 1950, se dieron normas para establecer la cartilla escolar y el certificado de estudios primarios, instrumentos recogidos en la

---

114 Incluye la siguiente anotación: «Muy importante», caja 253, AGUN/277.

115 El proyecto enviado a las Cortes por el Gobierno conservó el siguiente artículo, modificado y abreviado respecto al ya conocido: «Art. 103. Un Decreto especial determinará las relaciones de las distintas Delegaciones y Servicios del Movimiento con la educación primaria», *BOCE,* 98 (2 de junio de 1945).

116 Leopoldo Eijo y Garay, «Acerca de las enmiendas de los prelados», *DAPyD,* I, 214.

117 Peralta, *La escuela primaria…*, 235.

118 *BOE* (17 de enero de 1948).

119 Artículos 7, 13 y 20, *BOE* (17 de enero de 1948).

ley para garantizar la asistencia obligatoria a clase.[120] A finales de 1950, el director general de Enseñanza Primaria viajó a París para estudiar el funcionamiento de ambas herramientas en Francia. Su informe al ministro refleja la preocupación por asegurar que los niños españoles acudieran a la escuela. Toledo comentó con elogio que «difícilmente puede escapar la infancia francesa a este deseo del Estado de una enseñanza unificada y completa». Tal y como se quería en España, se necesitaba allí el certificado para ejercer un oficio: «Pero lo que más hace apetecerlo es esa valoración social que han sabido darle. No estar allí en posesión del Certificado de estudios primarios es signo de desidia, de inferioridad mental y de derrota, quedando desvinculado y al margen de la comunidad social».[121] Sin embargo, la cartilla escolar aún no funcionaba en el curso 1951-1952.[122]

El analfabetismo se redujo un 6% en la década de los cuarenta, de un 23% a un 17%.[123] En 1950, puesto que el resultado era insuficiente, se creó también la Junta Nacional contra el Analfabetismo, causa en la que se involucró la Presidencia del Gobierno.[124] Por otro lado, se ha escrito que «no cabe ninguna duda de que en todas las aulas de la geografía española se enseñaba y practicaba al máximo el dogma católico, y no sólo porque así lo marcaban las leyes, sino también porque los docentes tenían asumidos e interiorizados estos valores religiosos».[125] En cambio, la formación política de los escolares, víctima de la falta de preparación y escaso interés o simpatía de los maestros respecto a la doctrina falangista, fue más difusa. En no pocos casos quedó reducida a meras clases de educación cívica.[126]

---

120 Artículos 12 y 42, «Ley sobre Educación Primaria»; *BOE* (5 de marzo de 1949); *BOE* (10 de junio de 1950).

121 «Informe de Romualdo de Toledo», 7 de diciembre de 1950, caja 583, AGUN/139.

122 [Secretariado de la Comisión Episcopal de Enseñanza], *Anuario de la Enseñanza Privada…*, 106.

123 Xavier Moreno y Mercedes Vilanova, *Atlas de la evolución del analfabetismo en España de 1887 a 1981* (Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1992), 166.

124 *BOE* (17 de diciembre de 1948); *BOE* (31 de marzo de 1950).

125 Pozo y Rabazas, «Políticas educativas y prácticas escolares…»: 126.

126 Pozo y Rabazas, «Políticas educativas y prácticas escolares…»: 126-127. Tras la sustitución de José Ibáñez Martín, en fecha ya tan tardía como 1953, se aprobaron los cuestionarios nacionales de enseñanza primaria.

En el curso 1951-1952, las escuelas que funcionaban (en las capitales de provincia) en régimen de patronato, buen indicio del interés social por la enseñanza primaria y de la acogida del proyecto de *educación nacional* de José Ibáñez Martín, eran apenas 1089.[127] La cifra de escuelas privadas manejadas por el Instituto Nacional de Estadística apenas había crecido entre 1945-1946 (4768 centros) y 1951-1952 (5003 centros).[128] Tal vez en ello influyeran, no obstante, los escasos recursos destinados por el Estado a escuelas, a pesar de que ese mismo año se había comprometido a aumentar la subvención a las iniciativas oficiales (provinciales, municipales…) y privadas que erigieran centros calificables como *nacionales*.[129] En 1952, el Jefe de la Sección de Construcciones Escolares del MEN denunció en un informe que, mientras iba creciendo la caja donde se conservaban las aportaciones de los municipios para construir escuelas, el Estado no correspondía de la misma manera a sus expectativas o, lo que resultaba aún más preocupante, había contraído compromisos con ayuntamientos a los que difícilmente podría ayudar a completar sus obras.[130]

CONCLUSIONES

José Ibáñez Martín, arquetipo de la derecha católica española, ministro de Educación entre 1939 y 1951, ambicionó resolver la vieja cuestión social y completar la nacionalización de las clases populares a través de la enseñanza primaria. De entrada, este campo, el nivel con mayor número de docentes y estudiantes, adolecía de problemas endémicos como la escasez de escuelas, la precaria situación económica de los maestros y su poco prestigio entre muchas familias. La ideologización de la enseñanza complicó el panorama escolar: el ministro recibió constantes informaciones y quejas que exigían acelerar las depuraciones. Por otro lado, más allá del contexto de penuria económica, sus recursos estuvieron condicionados por la persistente falta de atención en la política presupuestaria del Gobierno a la gravedad de los problemas de

127 Instituto Nacional de Estadística, *Anuario 1948*: 188; *Anuario 1953*: 634.

128 Instituto Nacional de Estadística, *Anuario 1953*: 709.

129 *BOE* (12 de mayo de 1949).

130 «Informe del Jefe de la Sección de Construcciones Escolares», 6 de junio de 1952, caja 17, AGUN/15.

la enseñanza. Además, la reforma de la escuela sufrió retrasos y, en general, falta del necesario interés hacia sus problemas, debido a su papel menor en el proyecto de educación nacional de la derecha católica, centrado en las *aristocracias intelectuales*.

José Ibáñez Martín aprovechó el aumento constante del presupuesto a su disposición para aumentar el sueldo de los maestros, medida que resultó escasa por la carestía de la vida. También creó y construyó algunas escuelas, pocas para resolver el problema pendiente. Sobre todo, el ministro decidió, entusiasmado con la posibilidad de que el Estado actuara como motor y garante de un orden social ideal, elaborar una ley que encauzara la solución de todos los problemas de la escuela, incluidos, de alguna manera, los pedagógicos. La formación de los maestros, apóstoles de la religión y misioneros de la nación, y el diseño de un complejo sistema de tipos de escuelas, creadas en colaboración con entidades como los municipios, las empresas y la iniciativa privada (en especial, la Iglesia), respondían a un horizonte socioeconómico más limitado del que se deseaba y, al mismo tiempo, a una idea conservadora de la enseñanza primaria. El hipotético éxito del modelo recayó, tal y como fue viendo, en un impulso social casi inexistente en estos años.

José Ibáñez Martín y su equipo fomentaron en especial la creación y el funcionamiento de las escuelas de la Iglesia. También apoyaron la formación de sus maestros y la *pedagogía católica*. Sin duda, más espoleados por lo que tenían de *nacional* que de iniciativa social. La nueva educación primaria, diseñada a satisfacción del Estado y obligatoria durante un mínimo de años, debía poseer, además de un especial énfasis en la cultura nacional y la formación profesional, un acento religioso —que tuvo cierto éxito— y político. En este sentido, dio entrada también al movimiento falangista.

En el diseño del sistema de enseñanza primaria se manifestaron, sin embargo, los proyectos contrapuestos de la posguerra, perceptibles incluso en su equipo de colaboradores. De puertas para adentro se suscitaban tensiones mayores de las deseadas por un régimen con la «unidad nacional» como principio. Romualdo de Toledo, carlista asimilado al régimen, trató de orillar a los elementos falangistas de la enseñanza manteniendo, al mismo tiempo, las pretensiones de la Iglesia. A la postre, la derrota de los regímenes totalitarios en la Segunda Guerra

Mundial afectó a la enseñanza primaria en la medida en que la Iglesia obtuvo más concesiones (el reconocimiento de sus escuelas o la validez profesional de los títulos de sus Escuelas del Magisterio) que el sector falangista. José Ibáñez Martín trazó el diseño de la enseñanza primaria moviéndose al compás del ritmo de la política del Consejo de Ministros y del rumbo que Franco iba imprimiendo a la construcción del Estado nacional. En este sentido, logró una de las victorias tácticas que explican su larga estancia en el Ministerio de Educación.

Notas sobre el autor

Carlos Veci Lavín es investigador postdoctoral en el Instituto Cultura y Sociedad de la Universidad de Navarra. Sus trabajos se centran en la encrucijada entre política, religión, cultura y educación en el siglo XX.

REFERENCIAS

Alfonso Sánchez, José Manuel. *Iglesia, política y educación en España (1940-1960). Documentos del archivo Pla y Deniel,* I-II. Madrid: Fundación Universitaria Española, 2005.

Alted Vigil, Alicia. *Política del nuevo Estado sobre el patrimonio cultural y la educación durante la guerra civil española*. Madrid: Ministerio de Cultura, 1984.

Barceló-Bauzá, Gabriel, Francisca Comas-Rubí y María del Mar del Pozo Andrés. «La práctica escolar durante los primeros años del franquismo». *História da Educação* 54 (2018): 334-57. http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/71710

Cáceres-Muñoz, Jorge, Tamar Groves y Mariano González-Delgado. «Progressive Education on the Eve of the Civil War and the Question of Its Destruction by the Franco Regime». En *Untold Stories of the Spanish Civil War*, editado por Raanan Rein y Susanne Zepp-Zwirner, 86-107. London: Routledge, 2023.

Cámara Villar, Gregorio. *Nacional-Catolicismo y Escuela. La Socialización Política del Franquismo (1936-1951)*. Jaén: Editorial Hesperia, 1984.

Canales, Antonio Francisco y Yasmina Álvarez González. «Las cátedras de la Sección de Pedagogía de la Universidad de Madrid bajo el primer franquismo». *Revista de Educación* 389 (2020): 95-116. http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-389-456

Comín, Francisco. *Historia de la Hacienda Pública, II, España (1808-1995)*. Barcelona: Crítica, 1996.

Faubell, Vicente. «Educación y órdenes y congregaciones religiosas en la España del siglo XX». *Revista de Educación* no. extraordinario (2000): 137-200.

Formentín Ibáñez, Justo, Alfonso V. Carrascosa y Esther Rodríguez Fraile. *José Ibáñez Martín y la ciencia española: el Consejo Superior de Investigaciones Científicas*. Madrid: CEU Ediciones, 2015.

Ibáñez Martín, José. «Un año de política docente». *Revista Nacional de Educación* 10 (1941): 7-52.

Ibáñez-Martín, José. *Diez años de servicios a la cultura española (1939-1949)*. Madrid: Editorial Magisterio Español, 1950.

[INE]. *Anuario Estadístico de 1953*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística, 1954.

Jover, Gonzalo. «Roots and Developments of Pädagogik in Spain». En *Education and «Pädagogik». Philosophical and Historical Reflections (Central, Southern and South-Eastern Europe)*, editado por Blanka Kudlácová y Andrej Rajský, 248-61. Berlín: Peter Lang, 2019.

Lázaro Flores, Emilio. «Historia de las construcciones escolares en España». *Revista de Educación* 240 (1975): 114-126.

Lemke Duque, Carl y Carlos Veci Lavín. «"Tipo ideal español": clave sociopedagógica del primer franquismo». *Revista Mexicana de Sociología* 85 (2023): 135-166. http://revistamexicanadesociologia.unam.mx/index.php/rms/article/view/60417

Maíllo, Adolfo. *Historia crítica de la Inspección escolar en España*. Madrid: Josmar S.A., 1989.

Mainer Baqué, Juan. *La forja de un campo profesional: pedagogía y didáctica de las ciencias sociales en España (1900-1970)*. Madrid: CSIC, 2009.

Mainer Baqué, Juan y Julio Mateos Montero. *Saber, poder y servicio. Un pedagogo orgánico del Estado: Adolfo Maíllo*. Valencia: Tirant lo Blanch, 2011.

[MEN]. «Estadística de los establecimientos de enseñanza». Madrid: Ministerio de Educación Nacional, 1942, 1944, 1946.

Morente Valero, Francisco. *La escuela y el Estado Nuevo. La depuración del Magisterio Nacional (1936-1943)*. Valladolid: Ámbito, 1997.

Navarro Sandalinas, Ramón. *La enseñanza primaria durante el franquismo (1936-1975)*. Barcelona: PPU, 1990.

Ostolaza, Maitane. «Una reflexión sobre las relaciones entre religión y modernidad: la escuela católica en perspectiva histórica». En *De la Historia Eclesiástica a la Historia Religiosa: Estudios en homenaje al profesor Feliciano Montero García*, 63-74. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares, 2018.

Peralta Ortiz, María Dolores. «El asociacionismo católico y la educación en el primer tercio del siglo XX español». En *Mil gracias derramando. Experiencia del Espíritu ayer y hoy,* editado por José García de Castro Valdés y Santiago Madrigal Terrazas, 664-72. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas, 2011.

Peralta Ortiz, María Dolores. *La escuela primaria y el magisterio en los comienzos del franquismo*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas, 2012.

Pozo Andrés, María del Mar del y Teresa Rabazas Romero. «Políticas educativas y prácticas escolares: la aplicación de la ley de enseñanza primaria de 1945 en las aulas». *Bordón* 65, no. 4 (2013): 119-33. http://dx.doi.org/10.13042/Bordon.2013.65408

Quiroga Fernández de Soto, Alejandro. *Haciendo españoles. La nacionalización de las masas en la Dictadura de Primo de Rivera (1923-1930)*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2008.

[Secretariado de la Comisión Episcopal de Enseñanza]. *Anuario de la Enseñanza Privada. Curso 1951-1952*. Madrid: Secretariado de la Comisión Episcopal de Enseñanza, 1952.

Vilanova Ribas, Mercedes y Xavier Moreno Julià. *Atlas de la evolución del analfabetismo en España de 1887 a 1981*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1992.

Viñao Frago, Antonio. *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid: Marcial Pons, 2004.

Historia y Memoria de la Educación 23 (enero-junio 2026): 277-310
Sociedad Española de Historia de la Educación
ISSN: 2444-0043
DOI: 10.5944/hme.23.2026.39326

"BOOKS AS MESSENGERS OF PEACE". JELLA LEPMAN'S TRAVELLING BOOK EXHIBITIONS IN POST-WAR GERMANY*

«*Los libros como mensajeros de la paz*». *Las exposiciones itinerantes de libros de Jella Lepman en la Alemania de posguerra*

Cristina Gumirato[α]

Reception date: 28/12/2023 • Acceptation date: 20/09/2024

Abstract: In the aftermath of the second world conflict, the Allies' effort to liberate Western Europe from totalitarianisms relied on weaving a cultural fabric around democratic values and the promotion of reading amongst the wider public proved useful for such task, through the reconstruction of public libraries and the recognition of changes in the habits and needs of European readers. It is on these grounds that Jella Lepman (1891-1970), writer and journalist, set up in Germany her traveling exhibitions of international children's books, from 1946 to 1949. The propelling visionary force of her project lied in the ability to give concreteness to the effort of educating young Germans to the new democratic and pacifist values: through books as "messengers of peace", connections among very different cultural experiences could be built. The present research aims to reconstruct the history of Jella Lepman's exhibitions by analysing the quantitative and qualitative data regarding the works displayed as well as the available information on the impact these endeavours had on young visitors. The archival collection stored at Munich's Jugendbibliothek shows how extraordinarily modern the choices of the exhibiting materials and of the educational projects were, in order to invite children to engage with the books displayed, in spaces specifically tailored for them, making young readers protagonists in Europe's process of democratic renewal beyond nationalisms.

Keywords: Book exhibitions; Children's literature; Jella Lepman; Germany; WWII postwar reconstruction

---

* This paper was presented at the 2022 ISCHE Congress (Histories of Educational Technologies. Cultural and Social Dimensions of Pedagogical objects) at the Catholic University of the Sacred Heart in Milan, under the title Jella Lepman's traveling book exhibitions in after World War II Germany (1946-1949).

α Department of Pedagogy, Faculty of Education, Catholic University of the Sacred Heart, Milan. Edificio Franciscanum Building, Largo Gemelli, 1, 20123 Milan. cristina.gumirato@unicatt.it

Cómo citar este artículo: Gumirato, Cristina. «"Books as Messengers of Peace". Jella Lepman's Travelling Book Exhibitions in Post-War Germany». *Historia y Memoria de la Educación* 23 (2026): 277-310

Resumen: *Tras la segunda guerra mundial, el esfuerzo de los Aliados por liberar a Europa Occidental de los totalitarismos pasaba por tejer un tejido cultural en torno a los valores democráticos, y la promoción de la lectura entre el gran público resultó útil para tal tarea, mediante la reconstrucción de las bibliotecas públicas y el reconocimiento de los cambios en los hábitos y necesidades de los lectores europeos. Sobre esta base, Jella Lepman (1891-1970), escritora y periodista, organizó en Alemania sus exposiciones itinerantes de libros infantiles internacionales, de 1946 a 1949. La fuerza visionaria impulsora de su proyecto residía en la capacidad de concretar el esfuerzo de educar a los jóvenes alemanes en los nuevos valores democráticos y pacifistas: a través de los libros como «mensajeros de la paz», podían establecerse conexiones entre experiencias culturales muy diferentes. La presente investigación pretende reconstruir la historia de las exposiciones de Jella Lepman analizando los datos cuantitativos y cualitativos relativos a las obras expuestas, así como la información disponible sobre el impacto que estos esfuerzos tuvieron en los jóvenes visitantes. La colección de archivos conservada en la Jugendbibliothek de Múnich muestra la extraordinaria modernidad de las elecciones de los materiales de exposición y de los proyectos pedagógicos, con el fin de invitar a los niños a comprometerse con los libros expuestos, en espacios específicamente adaptados a ellos, haciendo de los jóvenes lectores protagonistas del proceso europeo de renovación democrática más allá de los nacionalismos.*

Palabras clave: *Alemania; Exposiciones de libros; Literatura infantil; Jella Lepman; Reconstrucción de posguerra; Segunda Guerra Mundial*

INTRODUCTION

After the Second World War, the efforts to liberate Western Europe from totalitarian ideologies by the Allied Forces took the form of building a cultural common ground marked by democratic values, and the organisation of exhibitions on children's literature was an ideal solution to accomplish this task. The mixture of visual, textual, material and structural aspects characterised book exhibitions as hybrid events capable of significantly influencing the educational and cultural systems, policies and practices of the context in which they were embedded, defining and modifying the collective imagination of those who enjoyed them. Although the subject of exhibitions is not entirely new in the field of educational history, especially with regard to the link between universal exhibitions and the pedagogical-didactic aspects inherent in the world

of education,[1] the part relating to literary exhibitions and their historical-pedagogical significance remains almost completely unexplored.

It is precisely from this cultural aspect that the writer and journalist Jella Lepman[2] (1891-1970) in Germany between 1946 and 1949 conceived the idea of organising travelling exhibitions of children's books from different countries of the world. In this scenario, the promotion of public reading and the reconstruction of libraries intercepted changes in the habits and needs of European readers. The idea of organising exhibitions of children's books from different countries appeared as a first attempt to organise an international event after the conflict, but it also represented a fertile ground for the birth and development of debates and experiences that in the years to come would foster a more systematic and linear reflection on children's literature, contribute to the renewal of German and international children's publishing and stand as an articulate example of the promotion of reading and literature. The driving and visionary force of the project also lay in the possibility of giving concreteness to the effort to educate young Germans in the new democratic and pacifist values through books, the protagonists of the exhibitions as true "messengers of peace", capable of building bridges between very different cultural experiences. Starting from these convictions, after World War II she succeeded in creating an international "forum" on the problems of young people's literature, structured around the founding of the Internationale Jugendbibliothek in Munich in 1949. A pioneering resource in the

[1] Joost Cote, "'To See is to Know': The Pedagogy of the Colonial Exhibition, Semarang, 1914", *Paedagogica Historica* 36, no. 1 (2000): 340-366; Patrizia Dogliani, *L'Europa a scuola. Percorsi dell'istruzione tra Ottocento e Novecento* (Rome: Carocci, 2002); Natasha Macnab, Ian Grosvenor, Kevin Myers, "Moving frontiers of empire: production, travel and transformation through technologies of display", *Paedagogica Historica* 49, no. 6 (2013): 769-795; Margaret H. White, "Exhibiting practices: paper as a site of communication and contested practice", in *Materialities of schooling*: *Design, technology, objects, routines*, eds. Martin Lawn, Ian Grosvenor (Oxford: Symposium Books, 2005), 177-200.

[2] Jella Lepman was born on 15 May 1891 in Stuttgart as the first of three sisters, to Joseph Lehmann (1853-1911) and his wife Flora Lehmann, née Lauchheimer (1867-1941), members of the Jewish-liberal Judaism. Through her mother, she was a cousin of the four-year younger Max Horkheimer. After her schooling at the Königin-Katharina-Stift-Gymnasium in Stuttgart, she spent a year near Lausanne, Switzerland. In 1913 she married Gustav Horace Lepman (1877–1922), the German-American co-owner of a bedspring factory. They had two children: Anne-Marie, born in 1918, Günther, born in 1921. During World War I Gustav Lepman served as an officer and he died after sustaining war injuries in 1922, leaving Jella Lepman widowed at age 31. After the death of her husband, she became editor of the *Stuttgarter Neues Tagblatt*. She wrote socio-political contributions and in 1927 introduced the newspaper supplement for women *The woman in house, profession and society*. In 1929, she ran (together with Theodor Heuss) as leader of the women's group of the German Democratic Party of Württemberg for the House of Representatives. See Anna Patrucco Becchi, "The Many Lives of Jella Lepman", *Bookbird* 60, no. 1 (2022): 105-109.

German landscape, it brought together young readers from different cultural and social backgrounds. Books and reading could rebuild what the war and Nazi ideology had destroyed, as they represented a unique opportunity for sharing and overcoming language and cultural barriers, as well as being a tool for inner growth capable of affecting the reader's spirit and thinking. The book qualified, in fact, as a material object, designed to be leafed through, manipulated and read, but at the same time immaterial, as it contained different cultural aspects: the voice and history of the author, the local or national traditions of the country of origin, the characteristics of the era in which it was written.

The unpublished documents consulted at the historical archive of the Internationale Jugendbibliothek[3] in Munich were essential to define the methodological approach adopted. The focus was on documentary sources (written and photographic) produced over a period of time ranging from 1946 to 1949 in reference to the travelling exhibitions organised on German territory, which are useful for reconstructing the initiative from a historical, literary and educational point of view, without claiming to exhaust the broader and more articulate discourse developing around the biography of Jella Lepman or the international debate initiated by the aforementioned initiatives.

The analysis of unpublished documents and the careful comparison of data made it possible to reconstruct the history of the exhibitions, highlighting qualitative and quantitative aspects of the exhibited works, as well as information on the educational impact of the initiatives on young readers, but above all bringing to the fore a fundamental piece of the history of children's literature that would make it possible to reconstruct the development of the discipline more comprehensively on an international level.

CHILDREN'S LITERATURE IN POST-WAR GERMANY

At the end of the Second World War, Germany had the highest number of "unaccompanied children",[4] as most had been deprived of family and safe places to find shelter. When the war ended, fourteen million Germans

[3] Historisches Archiv der Internationalen Jugendbibliothek. From now on it will be referred to as HA IJ.

[4] Tara Zahra, *The Lost Children: Reconstructing Europe's Families after World War II* (Harvard: Harvard University Press, 2011); Bruno Maida, *L'infanzia nelle guerre del Novecento* (Turin: Einaudi, 2017).

were left homeless, more than half were children.[5] Separation from parental figures, due to bereavement or deportation, represented an irreversible trauma that could manifest itself not only at the level of individual lives, but also in broader terms, with fatal consequences for the social fabric of the nation. The fear that the physical and mental condition of children would lead to an inevitable collapse of European civilisation prompted philanthropic activities to intervene to meet material needs, but above all psychological and social needs. Precisely for this reason, Lepman realised the need to intervene on the level of essential survival needs, but also and above all on an ethical and moral level, in order to re-establish values such as peace, brotherhood and solidarity. Lepman's mission was therefore part of a range of initiatives activated after the Second World War that aimed to re-establish dignified living conditions, not only physically, but also and above all spiritually, for a childhood that had been tragically bent by the conflict.

It must be remembered that during the Second World War, Jella Lepman had taken refuge in Italy and later in England, where she continued to work as a journalist and writer. During her exile in England, she had managed to fully integrate herself into the new reality,[6] to the point of constructing a new identity, nourished by her admiration for the British and her new experiences, which would lead her to receive British citizenship in November 1947. However, after the war ended, she returned to her home country on assignment for the US Army as an "adviser on the cultural and educational needs of women and children"[7] in the American occupation zone at the *Information Control Division* (ICD).[8] Being

---

[5] Zahra, *The Lost Children: Reconstructing Europe's Families after World War II*.

[6] In 1938 she helped organise the papers of Arthur Schnitzler which had recently arrived at the University of Cambridge. Later, she worked for the BBC and the American Broadcasting Station in Europe (ABSIE). In 1943, under the pseudonym Katherine Thomas, she published the book *Women in Nazi Germany*. See Anna Patrucco Becchi, "The Many Lives of Jella Lepman".

[7] See Jella Lepman, *Die Kinderbuchbrücke,* trans. Edith McCormick (Dublin: The O'Brien Press, 2002), 13. For the Italian translation of Lepman's autobiography see Jella Lepman, *Die Kinderbuchbrücke,* trans. Anna Patrucco Becchi (Rome: Sinnos, 2018). For the original version of the autobiography, see Jella Lepman, *Die Kinderbuchbrücke,* ed. Anna P. Becchi (Munich: Antje Kunstmann Verlag, 2020).

[8] The *Information Control Division* (ICD) was a department of the Office of Military Government, United States (OMGUS) during the early part of the American occupation of Germany after the Second World War. Formed on 12 May 1945, its initial task was to control the German media, prohibiting excessively nationalist or militarised content. The following information is taken from Edward C. Breitenkamp, "The U. S. Information Control Division and its Effect on German Publishers and Writers 1945 to 1949" (Dissertation, University of Iowa, 1951), 1-4. The author of the dissertation was commissioned as an officer in the *ISD* department from June 1947 to June 1948.

part of *Publications*[9] specifically, one of Lepman's tasks was to offer "advice" in the pages dedicated to women and children in the first women's newspapers and radio programmes dedicated to them, as well as to grant licences to publishers. In fact, on 12 May 1945, the American occupying forces had closed down all publishing companies, which could only start or resume operations after obtaining a licence from the Allied Forces. When Lepman was able to talk to publishers about the need to publish children's books, most suggested starting with classics from the English and American literary tradition. Clearly, it was not a question of interest in the classics of children's literature, but rather in the literature of the occupying forces, to whom they would demonstrate the sincerity of their anti-Nazi spirit and the breadth of their outlook.

The field of children's literature in Germany, for different reasons before and after the war, was bent to the country's political ends. Already in 1933, with the establishment of Nazism, the cultural and literary world was completely turned upside down, art and culture lost their autonomy and the institution of the "Reichsschrifttumskammer", set up in September 1933 by the Nazis, excluded from publication the works of those who were not or could not associate with it because they were invisible to the regime. Themes such as war, discipline, sacrifice and fulfilment of duty found their way in the pages of books and the imagination of children. Later, with the end of the war, publishing found no possible room for expansion, as the occupying powers established control over publications and literature with national socialist and militarist content was removed from the market and libraries. A total of 60% of the books published were fairy tales, illustrated books or illustrated books about fairy tales. The shortage of manuscripts also led the few remaining publishing houses to republish texts published before 1933 or published by authors in exile. At the same time, the occupying forces attempted to reintroduce translations of children's classics, which had been prohibited during the regime.[10] German children's literature and that of other

[9] In order to be able to control all media, the *Information Control Division* was divided into several sections: Press (newspapers), Publications (books and magazines), theatre and music, radio, cinema. Edward C. Breitenkamp, "The U. S. Information Control Division and its Effect on German Publishers and Writers 1945 to 1949", 1-4.

[10] For an in-depth look at the situation of Children's Literature after World War II in Germany, see the following publications: Renate Raecke-Hauswedell, "How everything began. German children's book production in the post-war period under the influence of British occupation policy", *New*

countries remained completely unexplored. Precisely for this reason, one of Lepman's first goals was to find a way to bring publishers up to date on foreign books.

Munich: intellectual centre of the Federal Republic of Germany

Lepman pursued this goal by creating a travelling exhibition of the best children's books from different countries. Through a letter, she asked twenty countries to contribute to the realisation of her project. Although it has not reached us, in her autobiography Lepman attempts to reconstruct in similar words the letter she sent to the governments of different nations in multiple copies and in different languages:

> Dear Sir: This letter contains an unusual request. May we ask for your most special understanding? We are searching for ways to acquaint the children of Germany with children's books from all nations. German children are practically without any books at all, once their literature from the Nazi period has been removed from circulation […] These children carry no responsibility for this war, and that is why books for them should be the first messengers of peace. They are to be collected into an exhibition which will tour Germany and then, perhaps, other countries as well. We are asking particularly for picture books […]. The picture will speak an international language and will cheer children everywhere.[11]

She appealed to national governments to donate books of the best publishing production and immediately received positive feedback: several nations, many of them occupied by Nazi Germany a few years earlier, sent several books.

The first exhibition venue was Munich, at the "Haus der Kunst", a promising meeting point for the city's intellectuals. Besides being the

---

Review of Children's Literature and Librarianship 1, no. 1 (1995): 105-118; Monika Knaupp, "Children's and Young People's Literature in Germany from 1945 to the Present", in *European lines of children's literature (vol. II)*, ed. Alessandra Avanzini (Milan: FrancoAngeli, 2015), 15-17; Hans H. Ewers, "Children's Literature Research in Germany", *Children's Literature Association Quarterly* 27, no. 3 (2002): 158-165.

[11] Lepman, *Die Kinderbuchbrücke,* trans. Edith McCormick, 35-36.

largest city in the American occupation zone and the cradle of Lepman's visionary project, Munich was also the home of the magazines "Neue Zeitung" and "HEUTE", both published by the American occupation forces. The first, founded on 17 October 1945, was one of the most successful information campaigns promoted by the US military government. The magazine became an extremely influential medium: in January 1946 it reached a circulation of 1.6 million copies with around 8-10 million readers. Initially bi-weekly, it was later published six days a week at a price of 20 cents. The aim of the newspaper was to inform Germans about American politics, views and lifestyle and to present "a model of American journalistic practice". The ICD distributed the newspaper in all four occupation zones (including the Soviet zone) and in Austria. It included sections on business, politics, sports and, above all, a very popular style section. The success of the newspaper was mainly due to the efforts of a unique group of editors, consisting of both German-speaking emigrants and native journalists. These represented the ideal agents for cultural transmission, since, being familiar with German culture, they knew how to present American values to the public. Since few soldiers in the US Army had the intellectual and linguistic skills to run a German-language enterprise, the newspaper was run by Europeans, mostly Jewish emigrants who, like Jella Lepman, had worked for the US Army during their exile or had received American citizenship. Publications ceased on 30 January 1955.[12]

The magazine "HEUTE", on the other hand, was modelled on the American magazine "Life" and was published in Germany every fortnight by the US military government from October 1945 until the final dissolution of the American offices in 1951. Although it started out as a propaganda magazine to inform Germans about American life and institutions (in fact, in every issue there was an article about America, often translated directly from "Life" magazine), almost everything about German life, both in its everyday and exceptional aspects, was not removed from the journal. The reasons behind this particular editorial slant are to be found firstly in the format of the magazine, which from the seventh issue onwards had a larger format, in order to avoid wasting paper, with

[12] Jessica C. E. Gienow-Hecht, "Art is Democracy and Democracy Is Art: Culture, Propaganda, and the Neue Zeitung in Germany, 1944-1947", *Diplomatic History* 23, no. 1 (1999): 21-43.

ample space dedicated to the pictorial and photographic narration of the post-war situation in Germany, but also in the editorial staff, composed, as in the case of "Neue Zeitung", of a good number of Germans who had emigrated during the Nazi regime. Specifically, it appears that on 1 January 1946, nine Americans and five Germans were in charge of "HEUTE", while on 1 September 1947, there were three Americans and 24 Germans in charge of publishing the magazine.[13] To ensure that the exhibition did not remain an isolated event, propaganda support was organised through the media, such as newspapers and radio. The two publications played a decisive role in this respect, as for several years Lepman collaborated on the editorial project of "HEUTE"[14] and wrote for the "Neue Zeitung". Both magazines published news about the initiatives she organised. A decisive role was played also by the meeting with figures from outside the world of journalism, in particular the writer Erich Kästner (1899-1974) and Professor Hans Ludwig Held (1885-1954). The first never left Germany, even though the Nazis burnt his books and prevented him from publishing after 1936. After the war, he moved from Berlin to Munich, where he was hired as editor of the third page of the "Neue Zeitung", through which he met Jella Lepman and took part in the author's visionary project. He also formed a deep friendship with Lepman, which led to the publication of the book *The Animal Conference* in 1949.[15] In May 1945, Professor Hans Ludwig Held was again appointed director of the Munich library, which he had directed before the Nazi regime. His expertise in education and literature could be traced back to the pre-war years: under his leadership, the largest public music library in Europe had been established and, as popular education was particularly close to his heart, he had founded a travelling

---

[13] The following information is taken from James Rollestone, "After Zero Hour: The Visual Texts of Post-War Germany", *South Atlantic Review* 64, no. 2 (1999): 1-19.

[14] Jella Lepman was transferred by the US government on 7 October 1946 to Munich, where she remained until 1958. She initially stayed at the Biederstein boarding house, at that time a cultural meeting place, but was later moved to an American flat in Mühlbaurstraße, where the military government had confiscated housing for its employees. She retired from her military duties and became an American civil servant, hired as deputy editor of the magazine "HEUTE". Eva M. Ledig, *Eine Idee für die Kinder. Die Internationale Jugendbibliothek in München* (Munich: Erasmus-Grasser-Verlag, 1988), 29.

[15] The first Italian edition dates back to 1950. Cf. Erich Kästner, *La conferenza degli animali*, (Novara: Istituto Geografico De Agostini, 1950). For an in-depth look at the author's life and works, see John Winkelman, "Social Criticism in the early work of Erich Kästner", *The University of Missouri Studies* XXV, no. 4 (1953).

library in a Tram,[16] extended a network of public libraries and set up reading rooms for children.[17]

Held would also play a pivotal role in the creation of the exhibitions. In fact, Lepman personally negotiated with the Bavarian authorities and the municipal administration, at that time in the hands of Mayor Karl Scharnagl. Bavaria's Minister of Education and Culture, Franz Fendt, also welcomed the initiative and the possibility of cooperation with the American government, providing a committee of 44 employees under the direction of Professor Held for the realisation of the exhibition. He divided it into several working groups, each with its own area of responsibility: the art council, the pedagogical structure, the decorative arrangement, the lettering, the technical implementation, the secretariat and the opening ceremony.[18] The report compiled by Held himself at the end of the exhibition is a significant source for a better contextualisation of the event, as it allows to assess its cultural, educational and historical significance. In fact, the resulting stimuli gave life to the more general reflection around the project of national re-education through books, for which Lepman and other representatives of the intellectual world took the lead.

"CHILDHOOD AT THE CENTRE": PEDAGOGICAL ASPECTS AND EXHIBITION CHOICES

The set-up work was completed in twelve days and from 3 July 1946 until 3 August of the same year, the International Children's Book Fair opened its doors.[19]

---

[16] The Tram library in Munich was the first urban mobile library service in Germany. Believing that "the book should reach the people, not the other way round", Professor Held devised a plan to use Munich's Tram network to deliver books to the suburbs. He was assigned a Tram in 1927, which he painted in a blue and white livery, filled it with almost 3,000 books and began his mission on 13 February 1928. The sign on the front of the Tram, "Wanderbücherei" [Travelling Bookshop], soon became a familiar sight on the streets of Munich. For further insights, also see Keith A. Manley, "The Munich Tramcar Library", *Library History* 10, nº. 1 (1994): 71-75.

[17] Ledig, *Eine Idee für die Kinder. Die Internationale Jugendbibliothek in München,* 19.

[18] The following information is taken from an interesting typewritten account by Professor Held himself and Dr. Hans Engl at the end of the exhibition. See Hans Engl, Hans L. Held, "Internationale Ausstellung Das Jugendbuch in München, Haus der Kunst", August 1946, folder 46.0287 (part 1 of 3, doc. 1), Historisches Archiv der Internationalen Jugendbibliothek (HA IJ).

[19] Information about the exhibition is taken from Hans Engl, Hans L. Held, "Internationale Ausstellung Das Jugendbuch in München, Haus der Kunst".

The ceremonial opening took place at ten o'clock in the morning in the most representative exhibition hall, the Gobelinsaal, with a musical introduction by the youth choir of the Maria Theresia Institute and the brass quintet of the Munich Philharmonic Orchestra. The opening speeches were delivered by Colonel B. McMahon and Culture Minister Franz Fendt. The international scope of the initiative was immediately apparent thanks to the presence of numerous foreign guests: Colonel Keller, together with other leading figures from the US military government, the French Consul General Jousset and the Swiss Consul General Frei, both with representatives from their respective consulates, and the aforementioned Minister of Culture Franz Fendt, representing Minister President Wilhelm Högner, who was unable to attend on official business.[20]

The exhibition was opened to the public on the very afternoon of the opening day, and the opening hours were 9am to 12pm and 2pm to 5pm. However, the keen interest shown by the workers and the constant participation of the trade unions made it necessary to open the exhibition from 7pm to 8pm two days a week. The entrance fee was set at RM 0.50 (Reichsmark), with free admission for young people under the age of 12. Some 25,000 entrance tickets were issued and 30% of the adults were accompanied by children of all ages. On some days, the number of visitors reached 1,500,[21] including administrative advisors from the Ministry of Education and the government, pedagogical experts from all types of schools, in particular graphic designers from the German Book Printing School and their students, teachers from the Teacher Training Institute in Pasing, the "Sozialen Frauenschule" [Women's Social School], the Kindergarten Teacher Training Institute in Munich, as well as groups of graduates from numerous high schools, and finally publishers, booksellers and journalists. The exhibition was also opened to schools and thousands of children visited it under the guidance of their teachers. The unexpected number of visitors testified to the positive impact of children's books on different segments of the population, but also to the effectiveness and modernity of the exhibition choices adopted: hundreds

[20] Hans Engl, Hans L. Held, "Internationale Ausstellung Das Jugendbuch in München, Haus der Kunst".

[21] *Idem*.

of books and magazines were arranged on reading tables and visitors had the opportunity to browse through them until the very last minute before closing time (see Figure 1). In addition, guests had the opportunity, with the use of their exhibition ticket, to purchase a children's book in one of the eleven bookshops in Munich active at the time.[22]

The various books received were distributed in the atrium and three rooms, using 69 display cases, four book stands and 23 tables.[23] Alongside the book request, Lepman also solicited drawings made by the children, as they were produced by the real recipients and protagonists of the exhibition. The desire to exhibit the paintings produced by the children themselves was one of the hallmarks of the author, who committed herself over the years to selecting, collecting and enhancing them as sources of significant historical and social value.

Figure 1. "Book showcases and rooms in the first International Children's and Young Adult Book Exhibition at Haus der Kunst Munich", July 1946. From the HA IJ, folder: 46.0988-8 © the I think this part goes above the photo.



The paintings created by the children supported and expanded the cultural capital of the various national sections, creating a bridge between the bibliographic material designed and intended for children and the immediacy of children's expressiveness. The collection presented itself as a

[22] Ledig, *Eine Idee für die Kinder. Die Internationale Jugendbibliothek in München,* 23.

[23] The information presented in the text is taken from Hans Engl, Hans L. Held, "Internationale Ausstellung Das Jugendbuch in München, Haus der Kunst", August 1946, folder 46.0287 (part 2 of 3, doc. 1-4), Historisches Archiv der Internationalen Jugendbibliothek (HA IJ).

source of historical value for obtaining valuable information on the life of real childhoods of the past century, but also as a living testimony of the ability of the youngest to be the spokesperson of a communicative urgency that could finally be taken into account and shared with the entire community, despite the fact that each artefact was traceable to the historical-geographical contingency of the country and society from which it came. This in turn helped to put childhood back at the centre of the democratic renewal process: children appeared as an active and integral part of society and as participating citizens and interpreters of their time.

From a pedagogical point of view, the exhibition management was tasked with making the most of the variety inherent in the cultural life of the different countries, while maintaining a unified methodological approach. It was decided, therefore, to carry out the layout according to the logic of the "supranational psychological progression",[24] the books were displayed following the literary development of the child, which was made to correspond to different age groups:

1. The "Struwwelpeter" [Shockheaded Peter] phase corresponded to the early literary period, i.e. the age before compulsory schooling. At the stage of the child's language development, it was noticeable that the extent of objective comprehension was far greater than that of active expression: one understood more than one was able to report. In terms of content, the child - as young as three years old - was able to follow short stories that reflected his/her everyday life (such as, for example, Heinrich Hoffmann's Shockheaded Peter stories).

2. The fairy-tale phase (five to nine years old): the fairy-tale was recognised as having a great affinity with the world of childhood, especially because of its worldwide dissemination. The fairy tale fulfilled all of the child's wishes and, with its unambiguous and clear morals, allowed him/her to exercise his/her own judgement.

3. The Robinson[25] phase (nine to eleven years old): the joy of the fairy tale gave way to a search for the real or what seemed to be possible

[24] Hans Engl, Hans L. Held, "Internationale Ausstellung Das Jugendbuch in München, Haus der Kunst", August 1946, folder 46.0287 (part 1 of 3), Historisches Archiv der Internationalen Jugendbibliothek (HA IJ).

[25] The reference is most likely to English author Daniel Defoe's 1719 work *Robinson Crusoe* because of its adventurous and reality-adherent content.

(events from the present or the past, sagas and adventure stories). Fantasy was complemented by reason, without the latter being at the expense of the former. This phase was also matched by the emergence of technical interests. The adventure book, in this sense, presented the overcoming of difficult situations through objective observation of the world. Books of handicrafts or pastimes, on the other hand, through the precise observation of something objective allowed the overcoming of technical difficulties.

4. The puberty phase (twelve to fourteen years old): in this age group, topics related to reality were sought out, corresponding with the acquisition of an objective way of thinking and greater self-awareness. This phase differed only in degrees from the previous one. Where before one sought a book close to reality, one now demanded adherence to reality, something that had real life as its subject matter, which already foreshadowed the transition to adult literature.

Each stage corresponded in turn to a conscious use of illustrations: while in the pre-school stage these were primary over letters and words, so that mostly illustrated texts were preferred, in the fairy-tale stage the two components became equal, words came closer to illustrations and vice versa. During the age of the Robinson, on the other hand, text began to take precedence over image, judged by whether or not it represented the reader's imagination. During puberty, the young reader could definitely do without illustrations.

The different phases, as specified by the organisers, were not intended as exclusive categories of thought or rigidly limited, but only as broad indications of trends in the way of experiencing reality and thinking.

The cited approach probably came from Lepman's reading of the work of French historian Paul Hazard, through which children's literature had become an international object of study. The scholar, in addition to having published several essays on children's literature,[26] brought out his best-known work, *Les hommes, les enfants et les livres*,[27] in 1932. The comparative approach inherent in the book was based on a pedagogical conception

[26] Paul Hazard, "La littérature enfantine en Italie", *Revue des Deux Mondes,* XIX, 4 (1914): 842-870; Id., "Comment lisent les enfants", *Revue des Deux Mondes,* XLII, 4 (1927): 860-882.

[27] Paul Hazard, *Les hommes, les enfants et les livres* (Paris: Flammarion, 1932).

of educational internationalism to be sought precisely through books and reading: according to Hazard, reading educated a sense of nationhood, but it also nurtured a sense of humanity that transcended national boundaries, making every reader a participant in the great human sentiments and aware of the importance of respect for universal life.[28]

The psychological approach, moreover, well reflected the European ferment of the early decades of the twentieth century. The Bureau International d'Éducation, which arose in 1925 and was led by Jean Piaget from 1929, would be one of the first institutions that Lepman would contact with the founding of the Munich library, thus demonstrating knowledge of the scholar's thinking and related publications on the cognitive development of the child. Moreover, Hazard himself on several occasions had also shown that he was thinking about the psychological function of the book, thanks to contacts established with the *Éducation nouvelle* movement. The latter, led by pedagogical publisher Paul Faucher,[29] would publish Hazard's book in the *Éducation* series and considered the psychological dimension of bibliology, in which the recipients of the reading process (children and young people) became central. The attention of teachers and librarians, therefore, was not to be directed exclusively to the text in its aesthetic and content dimensions, but also to the effects that the literary work would cause on the young reader.

"STORIES ON SHOW": THE TITLES OF THE EXHIBITED WORKS

The critical comparison carried out between the various sections clearly shows that, despite the attempt to identify spiritual and mental

[28] An interesting analysis on the comparative history of children's literature and Paul Hazard in particular was recently published by Dorena Caroli, "La storia della letteratura comparata per l'infanzia da Paul Hazard agli studi recenti: quali prospettive?", in eds. Alessandra Mazzini, Angelo Nobile *Quale letteratura per l'infanzia? Morfologia di una disciplina in trasformazione* (Venice: Marcianum press, 2024), 135-153.

[29] Integrated in European intellectual circles, a convinced pacifist and bookseller at the Flammarion publishing house, in 1931 he drew up numerous publishing projects for the latter, publishing the famous *Les albums du Père Castor*: books designed to develop children's manual skills, musical and artistic sensibility, movement and coordination, graphics, logic and taste for reading, following the stages for homogeneous development from early age to preadolescence, according to the influence of the *Éducation nouvelle*. Not surprisingly, with the founding of the Munich International Youth Library, Père Castor's books were among the first to be selected by Lepman for inclusion in the library's catalogue. See Anne-Catherine Faucher, *Paul Faucher. Ou l'aventure du Père Castor. Une révolution éditoriale* (Paris: Flammarion, 2021).

affinities in the stages of growth of the young people and psychological characteristics common to all, each country had different cultural characteristics, which were enhanced by the exhibition.

In terms of quantity, the initial collection consisted of a total of approximately 4,000 titles.[30] Information on the exact number of countries that sent children's books free of charge varies. In her autobiography, *Die Kinderbuchbrücke*, for example, Lepman speaks of 19 out of 20 nations joining the project[31] and 14 nations actually shipping the volumes for the first exhibition. Many countries had sent the material, but the parcels arrived later due to the numerous interruptions of the postal service when the exhibition was already on display in other cities. In other archival documents kept at the HA IJ, it is claimed that 14 or 15 nations responded positively to the request. In particular, France, Switzerland, America, Holland, Norway, Belgium, Czechoslovakia, Denmark, Poland, Sweden, England, China, Italy and Germany are mentioned.[32]

The prevalence of French, English, American and Swiss texts was also evident. The reasons behind this division are easy to deduce: the books mostly came from the nations occupying German territory, probably easier to send the material, and from the only country that remained neutral during the war. Completely absent were books from the Soviet Union[33] and German books published during the Nazi regime.

In qualitative terms, however, the archival documents that have been received and studied so far do not offer precise and systematic information about the titles of the exhibited works; however, thanks to an organic study of the sources at hand, which include photographs, newspaper articles and documents compiled and preserved on the occasion of the

[30] This information emerges from various reports on the exhibition written by Jella Lepman herself, presumably for the various departments of the American occupation authorities. Again, the exact number of books received is not specified, but it is assumed to be around 4,000 volumes.

[31] Lepman, *Die Kinderbuchbrücke,* trans. Edith McCormick, 43.

[32] See Jella Lepman, "International youth book exhibition", June 1946, folder 46.0281 (doc. 1-2), Historisches Archiv der Internationalen Jugendbibliothek (HA IJ).

[33] As to why the Russians did not participate in book exhibitions, there is no comprehensive explanation. Lepman herself, in her autobiography, recalls: "I cannot understand to this day why the Russians allowed this opportunity to go by, when they might have paraded the best of children's books […] Had they been sacrificed to party politics?". Lepman, *Die Kinderbuchbrücke,* trans. Edith McCormick, 64.

exhibition, it is possible to trace some of the titles that were sent and exhibited for the occasion. Of course, it was not the entire production of a nation, but rather the selection made by the various governments and the editorial availability of the various countries in the aftermath of the Second World War.

The organising committee of the exhibition, as a proof of the modernity and direct involvement of the public, took advantage of the widespread tendency to submit questionnaires at the end of the experience. The document, specifically, contained seven open-ended questions:

1. What is your impression of the overall picture of the exhibition?
2. The nature of the exhibition clarifies the significance of its task: to show the idea of books for children and young people?
3. Do you have any particular ideas and wishes for the further design of the exhibition?
4. Which of the books on display do you like best? (Please name the author and title of these books).
5. Would you like German translations of the books mentioned?
6. Would you like to reprint books from the "Alte deutsche Kinderbücher" collection?
7. Which books in the collection do you propose to reprint? [34]

The results were briefly summarised by Lepman herself in her autobiography and offer us further indications not only about some of the titles on display in the exhibition, but also about the preferences expressed by the visiting children and young people.[35]

The Munich exhibition was followed by those in Stuttgart, Frankfurt, Berlin and Hamburg. In Stuttgart, Lepman's project won the support of the entire government, including that of American Colonel William W.

---

[34] The following questionnaire, translated from German by the writer of this paper, is kept at the HA IJ: "Einladung und Besucherfragebogen von der Internationalen Ausstellung 'Das Jugendbuch' in München", June-July 1946, folder 46.0285 (doc. 2-3), Historisches Archiv der Internationalen Jugendbibliothek (HA IJ).

[35] Lepman, *Die Kinderbuchbrücke,* trans. Edith McCormick, 59.

Dawson. Unlike Munich, however, almost all the buildings had been destroyed by bombing. Despite this, the premises were rebuilt and the exhibition was set up at the Landesbibliothek, thanks to the help and support of library director Wilhelm Hoffmann[36] and Theodor Heuss, at that time Minister of Education and Culture for the Württemberg-Baden region. The Heuss family, thanks to its prominent position also in the political arena, was one of the biggest supporters of Lepman's work and ideas.[37]

The exhibition in Stuttgart is the only one that provides information about some of the book titles that were presumably also exhibited at the other venues, thanks to an anonymous report compiled for the event, which contains part of a list of the works sent in by country.[38] Although the document has only survived partially, the report is a unique source for studying and analysing much of the children's literature from different countries, with the possibility of also highlighting the mutual influences and peculiarities of each country.

Significant in this regard was the French collection, which, in addition to the translation of classic works, presented several volumes with a marked international perspective, such as the volume of songs *Les vieilles chansons d'Europe*, in which a rich series of German songs translated

[36] Wilhelm Hoffmann (1901-1986) was director of the Württemberg State Library in Stuttgart for almost 25 years from 1945. During the Second World War, Hoffmann made a significant contribution to relocating the valuable holdings of the Württemberg State Library, which could thus be saved from destruction. After the end of the war, the old library management, burdened by the Nazi era, was dismissed and Hoffmann became director of the library. In the post-war years, the library's book collection was successfully rebuilt and Hoffmann integrated the library into Stuttgart's cultural life through lectures and exhibitions, including Lepman's. See Claus-Wilhelm Hoffmann, *Wilhelm Hoffmann. Leben und Wirken* (Ostfildern: Thorbecke, 2021).

[37] Theodor's wife, Elly Heuss Knapp (1881-1952), was also a politician, writer, social reformer and a friend of Jella Lepman along with her husband since the 1920s. With the rise of Nazism in 1933, their home became a meeting place for people opposed to the regime. In the final phase of World War II Heuss-Knapp and her husband lived in Heidelberg, and after the war she was elected as member of the Baden-Württemberg state parliament in 1946, as a representative of the People's Democratic Party and its successor Free Democratic Party. In her new role she focused on social policies, particularly the situation of women and children. She ended her parliamentary career when her husband was elected president of Germany in 1949. See Lepman, *Die Kinderbuchbrücke*, ed. Anna P. Becchi, 265-266.

[38] The document is kept at the HA IJ and has one part missing. The page numbering, in fact, starts at number 13 and continues until 22. See "Bericht über die Internationale Ausstellung 'Das Jugendbuch' in Stuttgart", September-October 1946, folder 46.0299 (doc. 1-10), Historisches Archiv der Internationalen Jugendbibliothek (HA IJ).

into French stood out; but also the *Collection des Contes et des Légendes des tous les Pays* by the Parisian publisher Fernand Nathan, whose value lay in the possibility of approaching the spiritual life of various peoples through the reading of popular tales and legends. The illustrated volumes *Paris, Athènes, Le Japan, Rome, Moscou, L'Indochina*, or the presentations of the history of Russia, England and Germany, as well as the series of German and English pamphlets for school use published by the Paris publisher Didiers, also testified to the connection with world literature. The most representative themes of the French section, however, were the depiction of life in the countryside together with the world of animals: the works on display included the necklace of "Père Castor", the stage name of Paul Faucher (*Coucou par Lida, La Ferme du Père Castor, Les Petits et les Grandes, Froux le Lièvre par Lida, Noix de Coco et son Ami*). As far as form, content and typography were concerned, the French book seemed to have little unity. Alongside historical specimens, one could find little-known and cheap booklets of no particular value. After all, valuable books of high artistic value from the pre-war period were sold out and the stock almost all sold during the conflict. Worthy of note, however, was the artistry of the illustrations, which testified to the formal and chromatic richness of the southern countries.

In Poland, Holland and Belgium, the ravages of war had particularly affected the book market. Few books were exhibited, most of them poorly printed. Poland was represented exclusively by textbooks, while the children's books of Holland and Belgium showed many similarities to their French neighbours. The books for girls by Marianne Jurgens published in Antwerp (*Loekie Hoogwaard, Loekie onder de Menschen*) and the family novels by Tine van Berken (*De Berewoudjes, Rudi Willenborg*) were particularly popular. The largest part of the exhibition displayed adventure books of mediocre value.

The books from the northern countries already emphasised in their titles, covers and illustrations the characteristic sharpness of the Nordic landscape, accompanied by the world of trolls, gnomes and mountain spirits. Especially Sweden and Norway were home to the demonic fairy tale (Leif Halse, *Gutane i Trollheimen, Asbjornson-Moe*, Soria Moria Slott, *Gustav Sandgren Trollsländans Sagor, Einar Norelius, Tre Tropiska Troll*, Hildir Lundberg, *Nu ska ni fa höra*). An edition of the Norwegian writer Barbara Ring's children's story *Peik* was exhibited, while the children's

book Lappe *Lase og Lappe Lise* by Ingri and Edgar Parin d'Aulaire stood out for the artistic value of the illustrations. Sweden's most famous book, *Wunderbare Reise Nils Holgersson mit den Wildgänsen*, written by Selma Lagerlöf, which was designed as a reading and geography book, was unfortunately only available in a German edition. On the other hand, Elsa Beskow's illustrated books in the original Swedish language were particularly successful among the visitors (*Det Hände en gang, ABC Resan, Resan til landet längesen, Tant Grön, Tant Brun och Tante Gredelin, Olles Skidfärd, Tomtebo barnen*); Birgitta Claesson-Bohman's books were also very popular (*Twìvillingarna i skolan, ar vilda, och sniffi*). Along with the American and Swiss children's books, the Norwegian ones seemed particularly inclined to promote peace education for German youth. The Danish section was the richest of the three Nordic countries: the classic Hans Christian Andersen (*Eventyr og Historier, Den standhaftige Tinsoldat*) next to other books of sagas and fairy tales, books of handicrafts and pastimes next to instructive texts, travel descriptions and researchers' stories alongside adventure books, children's books and books for girls (Karin Michaëlis, Hedvig Collin, *Bibi*, *Bibi og de Sammensvor, Bibi bliver Landmand, Bibi og Valborg, Bibi paa Ferie, Bibi og Ole*; Maria Andersen, *Tude-Marie, Tude-Marie soger Plads*). The picture book occupied a prominent position in all three Nordic countries.

America, whose vast juvenile book production had not been affected by the war events, was able to send a selection of the best and most representative texts (about 400 volumes) to Germany. At first glance, one could see the imposing presence of adventure books with rich drawings, sketches and photographs. Books dedicated to the "fairy tale phase" remained very much in the background, reflecting the American educational approach of treating the child as a young adult. Instead, books from the "Struwwelpeter" phase, such as *The Story of Ferdinand* by Munroe Leaf, were present. Animal stories for children of all ages (Albert P. Terhune, *Lad: A Dog*; Claire T. Newberry, *Pandora*; Golden MacDonald [a pseudonym for Margaret Wise Brown] and Leonard Weisgart, *Little Lost Lamb*; Kenneth Grahame, *The Wind in the Willows*; David Grew, *The Wild Dog of Edmonton*) stood alongside picture books, including Helen Dean Fish's *When the Root Children Wake Up* , an American translation of *Etwas von den Wurzelkindern*, the famous story of the "root children" written by German Sibylle von Olfers. The family saga was represented by

Louisa May Alcott's classic work published in the previous century (*Little Men, Little Women*) and Clarence Day's more recent volumes (*Life with Father* and *Life with Mother)*. The young American was introduced at a very early age to political issues and events, as evidenced by Omar and Ryllis Goslin's exhibition books, *Democracy*, or Robert Lawson's, *Watchwords of Liberty*, but also to the history of his own country and the lives of its national heroes. Noteworthy and emulated were the American popular texts: the lightened presentation, rich illustrations and appealing graphics were able to convey teachings in an entertaining manner, thanks to the humorous drawings and photographs that introduced subjects of study generally considered dry and boring. Poetry anthologies (Louis Untermeyer, *Modern American Poetry* and *This Singing World. An Anthology of Modern Poetry for Young People*) and books dedicated to foreign countries and peoples (Marion M. Dilts, *The Pageant of Japanese History*; Cornelia Spencer, *The Land of the Chinese People* in the series "Portraits of the Nations").

The English collection was also particularly rich and diverse. In England, the tradition of children's books was dominant, especially in terms of verse and rhyme. In fact, several new editions of "Nursery Rhymes" were available, which always resonated with their musicality in the rooms of the little ones (*Mother Goose's Book of Nursery Rhymes*, with illustrations by Alfred E. Bestall, and *Uncle Dan's Nursery Rhymes Book*), but also the "Nursery Tales", a collection of fairy tales from all over the world accompanied by decidedly humorous drawings in the typical English spirit (*The Book of favourite Nursery Tales*, illustrated by Muriel Baines). The children's book found in all English households, Lewis Carroll's *Alice's Adventures in Wonderland*, did not achieve the same success in Germany, probably because of its satirical aspects strongly inspired by the English mindset. Worth mentioning, however, are the excellent books on nature (Enid Blyton's *Nature Lovers Book* ; Edwin L. Howard, *Children's Garden*; Jane Lucas, *Mother Nature's Babies* and *Mother Nature's Gardens*) and animals (John W. Ivimey, *Complete Version of the Three Blind Mice*; Isobel St. Vincent, *Lamplighter Joe*; Theresa Kalab, *Kokwa, little Koala Bear*; Alan A. Milne, *The House of Pooh Corner*, *Winnie the Pooh*, *The Christopher Robin Story Book*, illustrated by Ernest H. Shepard; J. M. MacDougall Ferguson, *Jesus, Friend of Birds and Beasts*). Female audiences, on the other hand, took a particular interest in Pamela

L. Travers's Mary Poppins *(Mary Poppins* and *Mary Poppins Comes Back*). Adventures, travel, foreign countries and peoples were the favourite themes of the male audience: Robert L. Stevenson's classic adventure book, *Treasure Island*, was exhibited in the original English edition, but also in Danish, French and German; Rudyard Kipling's text, *The Jungle Book*, however, was not present, while *Kim*, popular for his adventures with older children, was only available in French. A lot of useful material for teachers and students was represented by reading and study books from different subject areas (grammar, history, poetry, natural sciences, religion, mathematics, art, music, geography). Whereas in the American exhibition the young person was placed at the centre of political life, in the British section the focus was more on the choice of career and lifestyle.

The books exhibited from Switzerland proved particularly attractive, not only because of the variety, the skill of the illustrators and the exemplary typography, but also because their contents in German were easily accessible to visitors. Prominent among the picture books were: *Schellen-Ursli*, a book by Selina Chönz and Alois Carigiet, exhibited with illustrations from the exhibition of children's drawings, primitive in the eyes of the adult public, but particularly suitable to children; *Die Geschichte von der Wiese* (Marianne Scheel), *Das Rösslein Kilian* (Marguerite Paul-Ulrich and Lili Roth-Streiff); the unique flower and animal books by Ernst Kreidolf (*Die Wiesenzwerge, Grashüpfer, Alpenblumenmärchen*), where delicate representations bordering on the supernatural were the result of an in-depth study of nature; the fairy tales of the Grimm brothers illustrated by Herbert Leupin and Hans Fischer (*Tischlein deck dich, Hänsel und Gretel, Hans im Glück, Das tapfere Schneiderlein, Das Lumpengesindel, Die Bremer Stadtmusikanten*). The most popular author for Swiss youth, next to Johanna Spyri, was Olga Meyer (*Leuchtendes Ziel, Das Licht im Fenster, Marieli bekommt eine Stiefmutter*). Elisabeth Müller's children's books (*Vreneli, Theresli, Christeli*) were also very popular. On the other hand, the male audience appreciated the books by Jeremias Gotthelfs (*Der Knabe des Tell, Der letzte Thorberger, Kurt von Koppigen*), René Gardi (*Gericht im Lager, Mit Rucksack. Zelt und Kochtopf: Ein Wanderbuch*) and Ernst Balzli (*Meine Buben*). Just as much attention was paid to the practical books dedicated to small handicrafts, those related to the homeland and descriptions of journeys or adventures (Fritz Brunner, *Zwischen Seeräuberturm und Rettungsbake*; Lisa

Tetzner, *Hans Urian oder die Geschichte einer Weltreise*; Kurt Held [pseudonym of Kurt Kläber[39]], *Die rote Zora*). A sub-section of the exhibition dedicated to pedagogical literature showed visitors that the Swiss were continuing Pestalozzi's work; alongside the work of the classic Swiss pedagogues, numerous modern contributions relating to education were displayed here.

Alongside excellent first editions of children's and young people's books dating from before 1933, Germany exhibited 45 new books published in the first year of the *Information Control Division* (ICD). Of course, these were books without colourful richness, given the situation of German publishing; however, they represented the beginning of a new literature for young people, free of militarismºr celebration and nationalism. In this respect, new publications such as *Friedemanns Märchenbuch* by Hans Volkart for the young and *Das goldene Tor* by Josef Eberle for boys eager for adventure, among others, bode well.

Finally, the Italian exhibition route seemed to favour adventure texts published during the fascist regime and translations of classics, combined with the unfailing presence of the most famous Italian text, *The Adventures of Pinocchio*, displayed in three different editions. Reference is made also to the texts *Il primo libro di Susanna* and *Il secondo libro di Susanna* written by Colette Rosselli (1912-1996) under the pseudonym "Nicoletta", for the publishing house Mondadori, in 1941 and 1942 respectively.[40] It was, moreover, one of the first and few examples of picture books published in Italy, following the influence of the American "Golden Books"[41] in which text and image offset each other. Rosselli, known for her popular "Donna Letizia" column in the magazine "Grazia" from 1955, was a painter, illustrator, writer and journalist. She wrote

---

[39] Kurt Kläber (1897-1959) was a communist writer displaced from Germany during the Second World War. In 1924, he had married the German writer Lisa Tetzner, thanks to whom he managed to escape and take refuge in Switzerland in 1933.

[40] See Nicoletta (Colette Rosselli), *Il primo libro di Susanna* (Milan: Mondadori, 1941); Nicoletta (Colette Rosselli), *Il secondo libro di Susanna* (Milan: Mondadori, 1942).

[41] It was a series of children's books started in America in 1942. The volumes were very colourful, more durable and cheaper than those published at the time (selling for $2-3), with an attempt to reach a wider audience while respecting textual and illustrative quality. The price was around 0.25 cents each and the genres and topics covered were very diverse: fairy tales, nursery rhymes, Bible stories, but also popular texts about nature or science. Leonard S. Marcus, *Golden Legacy. The Story of Golden Books* (New York: Golden Books, 2007).

several children's books and contributed to foreign magazines, such as "Vogue", "Mademoiselle" and "Harper's Bazaar".[42] Moreover, although the mention is L. Rinaldini, this could actually be Luigi Rinaldi, author of several texts during the regime dedicated to the great explorers and adventurers of history, including Christopher Columbus, Magellan and Vasco da Gama. As for the reference to G. Marescalchi, this probably referred to Giannino Marescalchi, a writer, journalist and editor-in-chief of important Italian newspapers, including "L'Orto", published in Bologna since 1931 as a monthly magazine on literature and the arts, first for the publishing house L'Orto and later for Nord-Est of Venice, Lombardini of Bologna and Le Monnier of Florence. For Le Monnier he also published the text *Ulisse* in 1943.[43] The lack of further texts was probably due, as in the case of Germany, to the political and economic situation following the Second World War.

As revealed by the analysis carried out, the great classics of children's literature were presented in translation from different countries. In some cases, however, the same country presented a classic text translated into several languages, demonstrating a spirit of openness in the face of international proposals. The same happened with fairy tale books, for being the ancient and primordial expression of every people, they found wide resonance in every country and allowed more immediate recognition for visiting young readers. Books with figures were also widely appreciated, giving wide impulse to the spread, even in European contexts, of the best illustrated books of the time. Illustrations, in fact, could bridge the linguistic and cognitive gap between different peoples. Also particularly useful were popular illustrated books devoted to subjects related to science, the arts, history, technology and religion, to which Lepman would always devote special attention.

Finally, what also clearly emerged from the analysis, was the need for young readers to find stories to empathise with. The protagonist in the story reflected the growing path of readers in the complex reality they live in. A reality made of difficulties and boundaries that the protagonist left behind to flee to faraway places, where s/he could face adventures

[42] For an in-depth study of this figure, see Paola Pallottino, *Le figure per dirlo*. *Storia delle illustratrici italiane* (Rome: Treccani, 2019), 129-130.

[43] See Giannino Marescalchi, *Ulisse* (Florence: Le Monnier, 1943).

and solve conflicts. That is how readers could experience the joy for life in Bibi or Heidi, in Robinson, in Tom Sawyer, David Copperfield or Kim, Mowgli and Gulliver. Each reader could find their own self in those adventures.

CHILD-FRIENDLY SPACES: FOR AN ACTIVE VISITOR PARTICIPATION

Photographs show that also during the Stuttgart exhibition, some rooms were used as reading areas for the little ones, with tables and chairs for them (see Figure 2). The aim of the organisers was to recreate real reading rooms for children (Kinderlesestuben). Through guided tours, visitors could learn about this organisational form typical of American library spaces and its pedagogical significance,[44] from which the conception and importance given to the library in comparison with European countries shone through: it was not just a collection of books, but a place that was open, alive, and ready to host all kinds of events or celebrations. Children could move freely among the shelves, browse through books, and approach the literary world not only through the written word, but also through alternative tools, such as drawing, theatrical performance, and the use of puppets. Young visitors were not just silent spectators, but active participants of the spaces and activities designed by adults to fit their needs. The use of picturebooks also offered the possibility of overcoming language barriers, thanks to the books, which, as "silent educators," showed the way of thinking of other peoples more than a large number of storybooks could have done. Another great success was achieved by rooms devoted to reading aloud, in which an adult narrator read before an audience of young viewers. The involvement of the adult was one of the most important and innovative features of the exhibitions: the idea that the adult, as a librarian, would play an active role in the process of educating the child to read was an uncommon aspect on German territory, viewed almost with suspect by the more traditionalist librarians. In spite of this, the staff realized the additional potential inherent in foreign books, which, unlike grammar

[44] See Kate McDowell, "Children's voices in librarian's words, 1890–1930", *Libraries and the Cultural Record*, 46, 1(2011): 73–101; Id., "Open wide the doors: The children's room as place in public libraries, 1876-1925", *Library Trends*, 62, 3 (2014): 519-529.

textbooks, allowed the child to use illustrations and words at the same time, speaking vocabulary aloud. After all, it was precisely this opportunity that Lepman seized with the opening of the Munich Library, where foreign books could be used to teach foreign languages as well.

Figure 2. "Photographs of children in the first International Children's and Young Adult Book Exhibition at the Württemberg State Library in Stuttgart", August 1946. From the HA IJ, folder: 46.0991D-2 © the Foundation International Youth Library.



The same happened during the Frankfurt exhibition, held from 1 to 27 October 1946 at the Städel Museum. The latter, destroyed by bombing, was rebuilt with the help of the mayor of Frankfurt, Walter Kolb, and the architect Josseau. The lack of glass to repair the window in the last room forced the staff to use a curtain to divide the room. This unintentionally created a kind of reading room, which was also used as a space for reading aloud fairy tales and stories from different countries. The tables and chairs were provided by a kindergarten in Frankfurt.

The evolution of the project towards an ever-increasing reception of the traits of exhibition modernity and active participation of readers was manifested throughout the exhibition's itinerary, anticipating design choices and educational experiments related to the world of books and reading that Lepman would adopt in the following years in the International Youth Library. In addition to the possibility of using a room

for reading directly or listening to the exhibited works, during the Frankfurt exhibition the Ministry of Culture decided to print and distribute brochures with extracts from some fairy tales to visitors. In addition, as in the case of Munich but in a slightly different way, vouchers were distributed among visitors to be used in one of Frankfurt's bookshops to exchange with a children's book.[45] The explicit intention to also influence the education of adults on topics concerning childhood, youth and the importance of books and reading was manifested through guided tours, not only for children, but also for parents and experts in the field (booksellers, librarians, publishers, etc.) and through a number of conferences dedicated to these topics.[46] The various archival documents kept at the HA IJ bear the titles of some of the reports presented during the exhibition itinerary. In Frankfurt, for example, the headlines were about: "How a children's book is produced and made", "The importance of children's books in public libraries", "Children's reading, writing and drawing seen from a father's point of view", "Kindergartens and children's books", "The French children's book", "The book as a friend of our young people", "How Shockheaded Peter was born", "Secondary aspects of the English school system".[47] During the Hamburg exhibition, the themes addressed were equally varied and with an international perspective: "The Child and the Book, a Modern Issue", "The Picture Book", "Children's Drawings" and "History of Children's Books".[48] The success of the exhibition was reflected in the number of visitors: 17.851, of which 5272 were children and 4579 students.[49]

The Berlin exhibition, which was opened on 6 December 1946 by Colonel F. N. Leonhard at the US Information Centre, and ended at the

---

[45] The following information is taken from "Abschlussbericht über die Internationale Ausstellung 'Das Jugendbuch' in Frankfurt am Main", September-October 1946, folder 46.0306 (doc. 2), Historisches Archiv der Internationalen Jugendbibliothek (HA IJ).

[46] "Abschlussbericht über die Internationale Ausstellung 'Das Jugendbuch' in Frankfurt am Main".

[47] *Idem*.

[48] Irene Dyhrenfurth Graebsch, "Abschlussbericht von Irene Dyhrenfurth über die Internationale Ausstellung 'Das Jugendbuch' in Hamburg", May 1947, folder 46.0325, Historisches Archiv der Internationalen Jugendbibliothek (HA IJ).

[49] The precise number of visitors to the Frankfurt exhibition was obtained from a document with visitor statistics during the opening period: "Besucherstatistik von der Internationalen Ausstellung 'Das Jugendbuch' in Frankfurt am Main", October 1947, folder 46.0305 (doc. 1-3), Historisches Archiv der Internationalen Jugendbibliothek (HA IJ).

end of January 1947, also saw the introduction of shows performed with shadow theatre and song recitals with song lyrics from various countries.[50] The situation in Berlin was particularly critical, the economic emergency was more severe than in other cities, and very often mothers and children were tried by hunger and cold. The exhibition immediately proved to be an important opportunity to introduce the little ones to a new reality, supported in this case also by the Christmas season: the entrance to the exhibition was decorated with a picture of Santa Claus and his reindeer sleigh. The attendance grew very quickly, reaching 28.211 visitors.[51] The occasion of Christmas, combined with the children's wish to be able to take home the books they had read during the exhibition, gave Lepman the opportunity to donate a book to the children of Berlin. The book selected was *Ferdinand the Bull,* written by Munroe Leaf, illustrated by Robert Lawson and published in the USA in 1936. The story tells of a young bull who prefers the scent of a flower to the senseless violence of bullfighting and was translated by Lepman herself and printed in 30.000 copies by the Tempelhof printing house under the title *Ferdinand der Stier*. It was handed out at the entrance to the main hall of the exhibition. It was a print on newspaper that was folded to make it leaf through like a book. It was a real success, and the print run sold out in no time.[52]

Also during the Berlin exhibition, as proof of the continuous and fruitful dialogue between journalistic career and philanthropic commitment, the magazine "HEUTE", on the recommendation of Lepman, who had meanwhile been appointed Managing Editor, published Clement Clarke Moore's poem It *Was the Night Before* Christmas as a colourful Christmas gift for children. The translation was this time entrusted to Erich Kästner and the illustrations to Emery Gordon.[53]

During 1947, the "Jugendbuchausstellung" continued its exhibition itinerary in post-war Germany, moving to the British occupation zone. During the exhibition in Hamburg at the Ethnological Museum, the

---

[50] «Report International youth book exhibition Berlin", January 1947, folder 46.0313 (doc. 1), Historisches Archiv der Internationalen Jugendbibliothek (HA IJ).

[51] "Report International youth book exhibition Berlin".

[52] Lepman, *Die Kinderbuchbrücke,* trans. Edith McCormick, 65-66.

[53] Lepman, *Die Kinderbuchbrücke,* trans. Edith McCormick, 66-67.

number of visitors reached 42.233, of which 21.332 were children,[54] with a bibliographic expansion over time due to the constant sending of material from the various nations involved. The exponential success of the exhibition can be traced not only in the extraordinary modernity of the exhibition choices, again enhanced by the possibility of visiting the event through guided tours or following conferences on topics related to books and childhood, but even more so in the initiatives organised to involve and entertain visitors: puppet shows, shadow puppets and read-alouds. These modern features ensured the success of the project. It is also worth mentioning that the direct involvement of personalities from the educational and library spheres (think, for example, of Hans Ludwig Held in Munich or Irene Dyhrenfurth Graebsch in Hamburg) in the organisation of the exhibition facility, fostered a greater awareness of the choices made, both in structural terms, with regard to the use of space and the distribution of books, as well as from an educational point of view, by offering children the opportunity to feel like active spectators thanks to the availability of books to leaf through, materials tailored to them and initiatives designed especially for them (see Figure 3).

[54] Jella Lepman, «Korrespondenz zwischen der britischen Kontrollkommission für Deutschland und Jella Lepman", June-July 1947, folder 46.0327B, 1-3, Historisches Archiv der Internationalen Jugendbibliothek (HA IJ). The success of the exhibition in Hamburg can be attributed to the active involvement of Irene Dyhrenfurth-Graebsch in organisational matters concerning the initiative. A literary scholar and translator, she was also the author of *Geschichte des deutschen Jugendbuches*, dedicated to the history of German children's books. Cf. Irene Graebsch, *Geschichte des deutschen Jugendbuches* (Wiesbaden: Harrassowitz, 1942).

Figure 3. "Photographs of the rooms of the first International Children's and Young Adult Book Exhibition at the Württemberg State Library in Stuttgart", August 1946. From the HA IJ, folder: 46.099C © the Foundation International Youth Library.



CONCLUSIONS

The bibliographical exhibition promoted by Jella Lepman represented an innovative operation in the post-war European context, as it did not limit itself to presenting the book as an object to be respected and

stored behind a showcase, but as a living device capable of affecting the cultural fabric of the time, creating new uses and new users. Furthermore, the choices made with regard to the pedagogical layout of the exhibitions contributed to qualifying the book as a cultural object that was the repository of multiple educational possibilities, related to the content transmitted, the historical and social context of belonging and the creative process implemented by the author. Books represented keys to an "other" world, as they allowed one to cross the boundaries of the mind and pass through the doors of the imagination, but at the same time they were a possibility to cross political and territorial borders. The metaphor of the book as a tool with incredible imaginative potential, capable of nourishing the reader's thoughts, met that of the book as a builder of bridges between countries and people. Lepman's experience was thus a significant example of how it is possible for culture to become a lived experience, a sharing of values and a confrontation with other cultures, allowing childhood readers to be protagonists in the democratic renewal process of Europe beyond the nationalisms of totalitarian regimes. As Erich Kästner argued in a 1949 article,[55] the possibility of having a multilingual bibliographic holding by the exhibitions could facilitate a comparison of editions in order to assess the process of diffusion of a literary work and the possible influences arising from the translation and transposition of the work into contexts different from those of its origin. In this way, the book could qualify as a living device and as a cultural object, a repository of multiple educational possibilities, related to the content transmitted, the historical and social context to which it belongs, and the creative process enacted by the author. In this sense, the exhibitions became a space for free and democratic discussions about readings and one's own experience as a reader, inevitably referring also to personal history and going beyond the simple and more traditional transmission of knowledge. Real processes of sharing and participation with civic and cultural purposes were initiated. These principles emerge clearly in the effort of Jella Lepman and the staff involved

[55] "Thus, simply by reading a book of which one does not understand a single syllable, one can learn that the world is very diverse, as colourful as a garden of flowers, and that violets and a people would be equally foolish if they believed they were the only and most beautiful type of flower in the garden or the most beautiful people on the face of the earth. How much one can learn from a book one cannot read; all the more from books one understands!" See Erich Kästner, "Ein Brief an alle Kinder der Welt", *Münchner Merkur*, September 14, 1949. The translation from German is by the writer.

in the exhibitions in implementing an idea of reading education as a democratic value through the promotion of dialogue and confrontation, openness to the local area, and the enhancement of the personal experiences of child readers.

Despite the success of the initiative, Lepman realised the need to preserve and enhance what had been achieved, allowing it to be used over time. In this way, books, as instruments of sharing and knowledge capable of transmitting values such as respect, tolerance and openness to diversity, would have helped overcome the nationalistic and militaristic ideas derived from the regime. In the course of the exhibitions, therefore, the idea of creating a stable and continuous institution that could preserve the work that had been collected and carried out in post-war Germany up to that time and that placed children, reading and books at the centre, soon became a primary goal for the author, which would lead her to found the first International Youth Library in Munich on 14 September 1949. The organisation of the exhibitions and the subsequent opening of the International Youth Library represented a turning point in the German library scene, introducing a new way of thinking about the library and its role within the community, particularly the youth community. It also acted as a nerve centre around which a series of international initiatives would be structured, which in the years to follow would prove to be a driving force for critical analysis of the discipline and for the dissemination of publishing and reading promotion initiatives, creating a veritable international "forum" on the problems of youth literature.

Note about the author

Cristina Gumirato is a research fellow at the Department of Education of the Catholic University of the Sacred Heart in Milan. She obtained her PhD in 2023 in the same university with a work on Children's Literature and specifically on the critical evolution of the discipline after World War II. His studies focus on the critical-interpretive debate on children's literature after World War II and in particular on the figure of Jella Lepman and her relations with Italy. She is the author of the book *La letteratura per l'infanzia nel secondo dopoguerra. Un ponte tra culture europee* (FrancoAngeli 2023). She was a research fellow at the Internationale Jugendbibliothek in Munich in 2021.

REFERENCES

Breitenkamp, Edward C. "The U. S. Information Control Division and its Effect on German Publishers and Writers 1945 to 1949". Dissertation, University of Iowa, 1951.

Caroli, Dorena. "La storia della letteratura comparata per l'infanzia da Paul Hazard agli studi recenti: quali prospettive?", in *Quale letteratura per l'infanzia? Morfologia di una disciplina in trasformazione,* edited by Alessandra Mazzini, Angelo Nobile, 135-153. Venice: Marcianum press, 2024.

Cote, Joost. "'To See is to Know': The Pedagogy of the Colonial Exhibition, Semarang, 1914". *Paedagogica Historica* 36, no. 1 (2000): 340-366.

Ebbert, Birgit. *Erziehung zu Menschlichkeit und Demokratie. Erich Kästner und seine Zeitschrift 'Pinguin' im Erziehungsgefüge der Nachkriegszeit*. Frankfurt: Lang, 1994.

Dogliani, Patrizia. *L'Europa a scuola. Percorsi dell'istruzione tra Ottocento e Novecento.* Rome: Carocci, 2002.

Ewers, Hans H. "Children's Literature Research in Germany". *Children's Literature Association Quarterly* 27, no. 3 (2002): 158-165.

Faucher, Anne-Catherine. *Paul Faucher. Ou l'aventure du Père Castor. Une révolution éditoriale*. Paris: Flammarion, 2021.

Gienow-Hecht, Jessica C. E. "Art is Democracy and Democracy Is Art: Culture, Propaganda, and the Neue Zeitung in Germany, 1944-1947". *Diplomatic History* 23, no. 1 (1999): 21-43.

Graebsch, Irene. *Geschichte des deutschen Jugendbuches*. Wiesbaden: Harrassowitz, 1942.

Hazard, Paul. "La littérature enfantine en Italie". *Revue des Deux Mondes,* XIX, 4 (1914): 842-870.

Hazard, Paul. "Comment lisent les enfants". *Revue des Deux Mondes,* XLII, 4 (1927): 860-882.

Hazard, Paul. *Les hommes, les enfants et les livres.* Paris: Flammarion, 1932.

Hoffmann, Claus-Wilhelm. *Wilhelm Hoffmann. Leben und Wirken.* Ostfildern: Thorbecke. 2021.

Kästner, Erich. *La conferenza degli animali*. Novara: Istituto Geografico De Agostini, 1950.

Knaupp, Monika. "Children's and Young People's Literature in Germany from 1945 to the Present", in *European lines of children's literature (vol. II)*, edited by Alessandra Avanzini, 15-17. Milan: FrancoAngeli, 2015.

Ledig, Eva M. *Eine Idee für die Kinder. Die Internationale Jugendbibliothek in München*. Munich: Erasmus-Grasser-Verlag, 1988.

Lepman, Jella. *Die Kinderbuchbrücke*, trans. Edith McCormick. Dublin: The O'Brien Press, 2002.

Lepman, Jella. *Die Kinderbuchbrücke*, trans. Anna Patrucco Becchi. Rome: Sinnos, 2018.

Lepman, Jella. *Die Kinderbuchbrücke*, edited by A. Patrucco Becchi. Munich: Antje Kunstmann Verlag, 2020.

Macnab, Natasha, Ian Grosvenor and Kevin Myers. "Moving frontiers of empire: production, travel and transformation through technologies of display". *Paedagogica Historica* 49, no. 6 (2013): 769-795.

Maida, Bruno. *L'infanzia nelle guerre del Novecento.* Turin: Einaudi, 2017.

Manley, Keith A. "The Munich Tramcar Library". *Library History* 10, no. 1 (1994): 71-75.

Marcus, Leonard S. *Golden Legacy. The Story of Golden Books*. New York: Golden Books, 2007.

Marescalchi, Giannino. *Ulisse*. Florence: Le Monnier, 1943.

McDowell, Kate. "Children's voices in librarian's words, 1890–1930". *Libraries and the Cultural Record* 46, no. 1 (2011): 73–101.

McDowell, Kate. "Open wide the doors: The children's room as place in public libraries, 1876-1925". *Library Trends* 62, no. 3 (2014): 519-529.

Nicoletta (Rosselli Colette). *Il primo libro di Susanna*. Milan: Mondadori, 1941.

Nicoletta (Rosselli Colette). *Il secondo libro di Susanna*. Milan: Mondadori, 1942.

Pallottino, Paola. *Le figure per dirlo. Storia delle illustratrici italiane*. Rome: Treccani, 2019.

Patrucco Becchi, Anna. "The Many Lives of Jella Lepman". *Bookbird* 60, no. 1 (2022): 105-109.

Raecke-Hauswedell, Renate. "How everything began. German children's book production in the post-war period under the influence of British occupation policy". *New Review of Children's Literature and Librarianship* 1, no. 1 (1995): 105-118.

Rollestone, James "After Zero Hour: The Visual Texts of Post-War Germany". *South Atlantic Review* 64, no. 2 (1999): 1-19.

White, Margaret H. "Exhibiting practices: paper as a site of communication and contested practice". In *Materialities of schooling*: *Design, technology, objects, routines*, edited by Martin Lawn, Ian Grosvenor, 177-200. Oxford: Symposium Books, 2005.

Winkelman, John. "Social Criticism in the early work of Erich Kästner". *The University of Missouri Studies* XXV, no. 4 (1953).

Zahra, Tara. *The Lost Children: Reconstructing Europe's Families after World War II.* Harvard: Harvard University Press, 2011.

Historia y Memoria de la Educación 23 (enero-junio 2026): 311-343
Sociedad Española de Historia de la Educación
ISSN: 2444-0043
DOI: 10.5944/hme.23.2026.41646

LUCÍA HIRIART Y SU INTERVENCIÓN EN LA EDUCACIÓN INFANTIL DURANTE LA DICTADURA CIVIL MILITAR EN CHILE (1973-1990)*

Lucía Hiriart and her intervention in early childhood education during the civil military dictatorship in Chile (1973-1990)

Blanca Barco[α] *y Alejandra Falabella*[β]

Fecha de recepción: 11/06/2024 • Fecha de aceptación: 03/10/2024

Resumen. Poco se sabe sobre la intervención de Lucía Hiriart, esposa del dictador Augusto Pinochet, en la educación infantil (0 a 6 años) en Chile. El presente trabajo analiza las transformaciones de la dictadura civil militar en el nivel y, en especial, el rol de Lucía Hiriart. Para ello se utilizó una metodología de análisis documental y entrevistas en profundidad. Los resultados dan cuenta de la intervención de Hiriart en la incipiente institucionalidad, el uso del voluntariado femenino para controlar el trabajo realizado por los jardines infantiles de la Junta Nacional de Jardines Infantiles y los centros abiertos en su Fundación Nacional de Ayuda a la Comunidad destinados al cuidado y alimentación de la niñez. El artículo muestra de qué modo Lucía Hiriart utilizó su poder político y al voluntariado en la educación infantil chilena, con repercusiones hasta el día de hoy en la fragmentación institucional del nivel.

Palabras claves: Lucía Hiriart, Educación infantil, Educación de la primera infancia, Historia de la educación, Chile.

* Esta investigación ha sido desarrollada bajo los proyectos de investigación: *Cultura organizacional en la educación inicial: una mirada por dentro a salas cunas, jardines infantiles y escuelas*, FONDECYT Regular N°1221319; FONDECYT Postdoctorado N°3220058; ANID CIAE CIA250005 y PEEI 2025–2026. Las autoras agradecen la colaboración de Constanza Correa en la realización de entrevistas y análisis de documento

[α] Instituto de Educación, Centro de Investigación Avanzada en Educación, IE-CIAE, Universidad de Chile. Periodista José Carrasco Tapia 75, 8330014 Santiago, Región Metropolitana. blanca.barco@ciae.uchile.cl https://orcid.org/0000-0003-1461-1462
[β] Dpto. de Política Educativa y Desarrollo Escolar, Facultad de Educación, Universidad Alberto Hurtado, Santiago, Chile. afalabel@uahurtado.cl https://orcid.org/0000-0003-2755-4911

Cómo citar este artículo: Barco, Blanca y Alejandra Falabella. «Lucía Hiriart y su intervención en la educación infantil durante la dictadura civil militar en Chile». *Historia y Memoria de la Educación* 23 (2026): 311-343

Abstract. *Little is known about the intervention of Lucía Hiriart, wife of the dictator Augusto Pinochet, in early childhood education (0 to 6 years) in Chile. This paper analyzes the transformations of the civil-military dictatorship in this educational level and, especially, the role of Hiriart. The study is based on a documentary analysis and in-depth interviews. The findings show Hiriart's intervention in the incipient institutionality of early childhood education, the use of female volunteers in order to control the early childhood centers of the National Board of Kindergartens and the centers of the National Foundation for Community Aid, aimed at caring and feeding children. This paper shows the ways Lucía Hiriart used her political power and the volunteers in Chilean early childhood education, producing repercussion sup to nowa days in an institutional fragmented system.*

Keywords: *Lucía Hiriart, Early Childhood Education, Education History, Chile.*

INTRODUCCIÓN

El quiebre democrático producido el 11 de septiembre de 1973 en Chile dio paso a la dictadura civil militar presidida por Augusto Pinochet durante 17 años (1973-1990), y con ello se realizaron transformaciones radicales en diversos ámbitos, incluida la educación. Las investigaciones en educación en este período se han centrado en el nivel escolar, mientras que existe menor conocimiento sobre la educación infantil, que ha abordada las políticas públicas en general[1] y respecto a las transformaciones de la institución que estaba a cargo del nivel, la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI)[2].

Con el objetivo de aportar a los análisis de este período, el artículo busca examinar la intervención de la dictadura civil militar en la educación infantil (0 a 6 años) y, en especial, profundizar en el rol de la esposa del dictador, Lucía Hiriart, en el nivel y las repercusiones hasta los primeros años del retorno de la democracia. Hiriart, durante la dictadura

[1] Constanza Correa y Alejandra Falabella, «Una historia de idas y vueltas: los cambios en el rol del Estado y la fragmentación institucional en la educación parvularia en Chile (1960-2020)». *CUHSO* 32, no. 2 (2022): 40-74.

[2] Rosario Ferrer, *Los niños del 70 (El día que nació la JUNJI)* (Santiago: Ediciones de la JUNJI, 2015); Blanca Barco, «Educación Parvularia en la Dictadura: La Junta Nacional de Jardines Infantiles y sus políticas», en *Golpe a la educación. Historias y memorias del impacto de la dictadura civil-militar en el sistema educativo chileno*, ed. María Teresa Rojas F. y Catalina Cuenca V. (Santiago: Universidad Alberto Hurtado, 2023), 61-79.

adquirió un rol político y protagónico como primera dama, a cargo de un conjunto de fundaciones de beneficencia para niños, mujeres y adultos mayores. A pesar de su relevancia durante la dictadura, estudios sobre ella son escasos y recientes, vinculados a su fundación CEMA-Chile[3], la influencia en los Centros de madres[4], dirección de organizaciones femeninas conservadoras[5] y la organización del «Año Internacional del Niño en 1979».[6]

El presente artículo contribuye a analizar otra área de influencia de Lucía Hiriart: la educación infantil. Para ello el estudio se aproxima a una de las fundaciones lideradas por Hiriart, nombrada la Fundación Nacional de Ayuda a la Comunidad (en adelante FUNACO), de carácter privado, que se creó en paralelo a Junta Nacional de Jardines Infantiles (en adelante JUNJI), la institución estatal a cargo del nivel. El principal programa de FUNACO eran centros abiertos que proporcionaban alimentación y cuidado a la primera infancia los que —durante un largo período de ajuste en la posterior democracia— pasaron a ser jardines infantiles de la Fundación Integra. A su vez, el artículo muestra cómo las mujeres voluntarias de FUNACO, a cargo de Hiriart, intervinieron en la educación infantil.

Estudiar la intervención de Lucía Hiriart en la educación infantil chilena y los orígenes de los centros abiertos de FUNACO resulta crucial

---

[3] Ana López Dietz y Sandra López Dietz, «El modelo de mujer en dictadura: Una mirada a la imagen de Lucía Hiriart a través de la revista Amiga (Chile, 1976-1979)», *Historia 396* 13, no. 2 (2023):145-178; Vanessa Tessada Sepúlveda, «El influjo del Falangismo español en Chile: La Secretaría Nacional de la Mujer y la recepción de los modelos y políticas de la Sección Femenina de FET y de las JONS», *Historia 396* 13, no. 2 (2023): 209-238; María José Leiva Vargas, «CEMA-CHILE y las madres campesinas en La Junta, Región de Aysén, durante la dictadura cívico-militar. El caso de Genoveva (1974-1990)», *Historia 396* 13, no. 2 (2023): 119-144; Gina Inostroza, «'Madre trabajadora y defensora de la patria': circulación de discurso maternalista y patriota al interior del Programa De Empleo Mínimo del Gran Concepción. Chile (1975-1985)», *Historia 396* 13, no. 2 (2023):83-118.

[4] Marcela Vargas Cárdenas, «La promoción de la "mujer emprendedora" en centros de madres en las provincias de Llanquihue y Chiloé, 1980-1990», *Historia 396* 13, no. 2 (2023): 239-270; María Soledad Rojas Novoa, «Narrativas maternalistas en la historia chilena reciente. Los centros de madres como campo de disputa (1964-2022)» *Historia 396* 13, no. 2 (2023): 179-208.

[5] Hillary Hiner, «"Responsabilidad y desafío": Lucía Hiriart y las mujeres de derecha frente el plebiscito y la constitución de 1980 en Chile», *Historia 396* 13, no. 2 (2023): 51-82; Carmen Gloria Godoy Ramos, «género y política en la movilización de mujeres contra la Unidad Popular y en el discurso público de la dictadura en Chile» *Historia 396* 13, no. 2 (2023): 51-82.

[6] Karen Alfaro. «Lucía Hiriart en el Año Internacional del Niño (1979). La primera dama y el poder sobre la vida», *Historia 396* 13, no.2 (2023): 1-20.

para comprender las transformaciones del período en educación infantil, como también —después de 50 años— entender las implicancias que perduran hasta el día de hoy. Para la realización de esta investigación se utilizó una metodología de análisis documental y entrevistas en profundidad.[7] Las dos técnicas de producción de datos permitieron examinar discursos oficiales de documentos institucionales y estatales, como desde la memoria oral[8] de las agentes educativas.

La investigación documental se realizó a partir de los archivos de JUNJI, Fundación Integra y el Archivo Nacional de la Administración de Chile. Se analizaron 118 documentos correspondientes a: memorias institucionales de JUNJI y FUNACO; actas de traspaso de FUNACO a Fundación Integra desde 1990 al 1993; mensajes presidenciales desde 1974 al 1989; circulares del Ministerio del Interior; Presidencia y Ministerio de Educación entre 1973 y 1989; leyes y decretos correspondientes a la educación infantil y FUNACO; y lineamientos políticos y educativos de la dictadura civil militar.

Adicionalmente, se realizaron 15 entrevistas en profundidad a trabajadoras de JUNJI, FUNACO y Fundación Integra que se desempeñaron en diferentes cargos como: manipuladoras de alimentos, auxiliares de párvulos, educadoras de párvulos, directoras y supervisoras o profesionales a nivel central entre los años 1970 y 1994. Se incluyeron entrevistadas de quienes trabajaron durante el retorno de la democracia, pues aportaron información sobre la situación de FUNACO y los centros abiertos a finales de la dictadura civil militar. Todas las entrevistadas fueron informadas sobre los objetivos del estudio mediante un consentimiento informado y accedieron a ser grabadas en audio, siendo luego transcritas y anonimizadas.

El artículo se estructura en cuatro apartados. Primero, se exponen las transformaciones en la incipiente institucionalidad de la educación infantil en Chile. Segundo, se analiza la intervención de Lucía Hiriart en la educación infantil, durante la dictadura civil militar. Tercero, se

---

[7] Anselm Strauss y Juliet Corbin, *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (Medellín: Universidad de Antioquia, 2002); Steve Taylor y Robert Bogdan, *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados* (Barcelona: Paidós, 1994).

[8] Maurice Halbwachs, «Memoria colectiva y memoria histórica», *Reis* 69 (1995): 209-219.

detalla el trabajo territorial y la vigilancia realizada por las voluntarias en los centros abiertos FUNACO y jardines infantiles JUNJI. Finalmente, se examina el enfoque asistencial de los centros abiertos de FUNACO con su «estética educativa». El artículo concluye con una reflexión sobre la intervención de Hiriart en la educación infantil, destacando cómo la fragmentación y la implementación de una lógica privada han debilitaron la institucionalidad pública.

TRANSFORMACIONES EN LA INCIPIENTE INSTITUCIONALIDAD DE LA EDUCACIÓN INFANTIL

La naciente república chilena en el siglo XIX, concibió la educación como un bien de carácter público, bajo la dirección, control y administración del Estado, un «Estado Docente» ampliando el nivel básico o escolar en el país. En cambio, la educación infantil era mínima durante el siglo XX,[9] siendo relegada a la responsabilidad de las mujeres en el ámbito privado doméstico.

La creación del primer Kindergarten público en el año 1984[10] y la creación del primer curso de Maestras de Jardín Infantil en la Escuela Normal N°1 en el año 1906 a cargo de Leopoldina Maluschka, marcan hitos claves en el desarrollo de la educación infantil, aportando a la formación de educadoras y difundiendo la metodología de froebeliana en Chile.[11] En este contexto a partir principalmente de la década de 1950, emergió la lucha de mujeres, encabezadas por pobladoras, académicas y diputadas quienes demandaban una ley que promoviera y regulara el funcionamiento de la educación infantil.[12] Luego de 20 años de movilización social y de varios

[9] María Victoria Peralta, «Ciento cincuenta años de los inicios de la educación parvularia pública en Chile», *Revista enfoques educacionales* 12, no.1(2015): 127-156.

[10] Peralta, «Ciento cincuenta años…»

[11] Blanca Barco, «Campos en la educación parvularia pública de Chile: 1900 a 1970», *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación* 15 (2021): 103-123; Ximena Poblete Núñez y Alejandra Falabella, «Educación parvularia: Entre la pedagogía del juego, el asistencialismo y la escolarización», en *A 100 Años de la Ley De Educación Primaria Obligatoria. La educación chilena en el pasado, presente y futuro*, editado por Alejandra Falabella y Juan Eduardo García-Huidobro (Santiago: Universidad Alberto Hurtado, 2020), 26-43.

[12] Blanca Barco, «Linda Volosky: Vida, contexto social y contribución a la educación parvularia. 1914-1978», en *Historia social de la educación chilena. Tomo 7: Estado docente con crecientes niveles de responsabilidad de sus aulas. Estudios finales*, comp. Benjamín Silva (Santiago: Universidad Tecnológica Metropolitana, 2023), 97-128.

proyectos de ley rechazados en el congreso —como detalla Peralta[13]— la ley 17.301[14] que originó la JUNJI, fue finalmente promulgada en 1970, último año del gobierno de Eduardo Frei Montalva (1964-1970). Esta ley creó una institucionalidad rectora que supervisó el nivel en conjunto con el sistema educativo y que proveyó políticas sobre educación infantil pública de forma autónoma del Ministerio de Educación. De este modo, Adlerstein y Pardo explican, que JUNJI se constituyó como la primera institución pública en América Latina a cargo de la educación de bebés y niños/as, convirtiéndose en un referente mundial.[15]

El entusiasmo que marcó los inicios de la JUNJI significó la realización de un sueño que representaba décadas de anhelos. Los primeros años de funcionamiento de JUNJI fueron bajo el gobierno de la Unidad Popular del socialista Salvador Allende (1970-1973). A pesar de los álgidos conflictos políticos de estos años, previo al golpe de estado, se logró avanzar en la instalación de la JUNJI, la construcción de nuevos jardines infantiles públicos y el aumento en la formación de educadoras y técnicos en educación infantil, y manipuladoras de alimento.[16]

Sin embargo, esta incipiente institucional fue interrumpida por el golpe civil militar. El 11 de septiembre de 1973 no solo se produjo un violento quiebre democrático en Chile, también se inaugura un periodo de profundas transformaciones en distintos ámbitos económicos, sociales y culturales. La junta militar —dirigida por Augusto Pinochet— instauró un sistema de represión, vigilancia y política del terror. Este poder se estructuró, a su vez, junto a una red de políticos, intelectuales, empresarios, fuerzas armadas y medios de comunicación, inspirados por el conservadurismo

---

13 María Victoria Peralta, «El extenso proceso de gestación de la Ley de la Junta Nacional de Jardines Infantiles y sus complejos primeros años de instalación y funcionamiento», en *Historia social de la educación chilena. Tomo 5. Estado Docente con crecientes niveles de responsabilidad en sus aulas. Chile 1920 a 1973. Pensamiento, pensadores y demandas educativas*, comp. Benjamín Silva (Santiago: Universidad Tecnológica Metropolitana, 2019), 143-185.

14 Congreso Nacional de Chile. *Historia de la Ley N° 17.301. Crea Corporación Denominada Junta Nacional de Jardines Infantiles*. (Valparaíso, Biblioteca del Congreso Nacional, 1990).

15 Cynthia Adlerstein y Marcela Pardo, «La Educación Parvularia en Chile: Del caleidoscopio de políticas a una institucionalidad sistémica», en *De la reforma a la transformación: capacidades, innovaciones y regulación de la educación chilena*, eds. Alejandro Carrasco y Luis Manuel Flores (Santiago: Ediciones UC, 2019), 351-384.

16 Correa y Falabella, «Una historia de idas y vueltas»; Ferrer, *Los niños del 70*; Peralta, El extenso proceso de gestación»; Barco, «Educación parvularia en dictadura»; Junta Nacional de Jardines Infantiles. *35 años trabajando por los niños y niñas de Chile* (Santiago: JUNJI, 2005).

católico y la teoría monetarista de la época, posteriormente conocido como el pensamiento neoliberal. Esta fusión entre represión-neoliberalismo-conservadurismo es crucial para comprender este período.[17]

Las transformaciones fueron radicales en todos los niveles del sistema educativo.[18] Las principales reformas se llevaron a cabo a inicios de los 80s[19] consolidándose posteriormente con la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza[20] aprobada en 1990. En términos generales, se transitó hacia un Estado subsidiario o «Estado mínimo», que implicó una disminución significativa en el gasto fiscal, la promoción de la entrada de proveedores privados y el uso de un financiamiento estatal competitivo entre proveedores educativos, introduciéndose una lógica mercantil en la educación. Otra trasformación fue desregular la formación docente, permitiendo que instituciones educativas no universitarias impartieran la formación a educadores de párvulos y profesores de primaria. Además, el conservadurismo se consolidó como un eje central en las políticas curriculares y en la vida cotidiana de los establecimientos educativos. Esta tendencia se acompañó de un aumento del autoritarismo, el control y la vigilancia política en todos los niveles educativos, resultando en una notable represión de gremios, sindicatos y centros de estudiantes.[21]

Aunque los cambios fueron transversales en los distintos niveles educativos, hubo distinciones y énfasis particulares. En la educación infantil, se debilitó el propósito pedagógico, acentuándose un enfoque asistencialista. Se abandona la idea de un Estado que debe expandir la provisión

---

[17] Ver por ejemplo las declaraciones de la junta militar: Junta de Gobierno, *Declaración de principios del Gobierno de Chile* (Santiago: Impresos Esparza y Cía. Ltda., 1974); Junta de Gobierno, *Objetivo Nacional del Gobierno de Chile* (Santiago, 1975).

[18] Alejandra Falabella, «El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la Nueva Gestión Pública: El tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda (1979 a 2009)», *Educação & Sociedade* 36(2015): 699-722; Camila Pérez Navarro y Felipe Zurita Garrido, «La escuela chilena bajo la dictadura civil militar (1973-1980): la experiencia escolar en contexto autoritario». *Historia y Memoria de la Educación* 14 (2021): 587-614.

[19] «Directiva Presidencial de la Educación Nacional». *El Mercurio* (Santiago, 6 de marzo, 1979).

[20] Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza, n.º 18.962. Santiago, *Diario Oficial*, 10 de marzo, 1990.

[21] Felipe Zurita Garrido, «Represión y vigilancia hacia el Trabajo Docente durante la Dictadura Militar en Chile (1973-1990)», *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades* 19, no. 38 (2017): 285-322; Camila Pérez Navarro y Felipe Zurita Garrido. «La escuela chilena bajo la dictadura civil militar».

hacia una educación de cobertura pública universal, y se cambia por un Estado que focaliza en la atención a familias en extrema pobreza o en niñez en situación de desnutrición.[22] La lógica fue que el Estado debía actuar donde el mercado y el sector privado no pudiese llegar. Por otra parte, se pasó de una institucionalidad estatal unificada —la JUNJI— a una institucionalidad fragmentada, por medio de distintos proveedores públicos y privados.

Poco después de iniciada la dictadura, la directiva del Gobierno Militar, tal como se señala en el Ordinario N°887 del Ministerio de Educación[23], estableció la creación de comisiones bajo el nombre de «Directiva 87» con el objetivo de diagnosticar la situación del sistema educativo en su conjunto. Dentro de ellas, se encontraba la «Comisión número 17» en el año 1974que analizó la institucionalidad del nivel, convocada por la Superintendencia de Educación y donde participaron la Universidad de Chile, la Universidad Católica,[24] la JUNJI y el Ministerio de Educación. La «Comisión número 17» fue lapidaria respecto a lo que existía en el nivel educativo. Un documento realizado por un centro de investigación de la época señaló que el diagnóstico consistía en un conjunto de insuficiencias, destacando en particular: «no existe un organismo que dicte una política educacional y una estructuración funcional, en relación con la satisfacción de las necesidades específicas de la educación parvularia [*infantil*]».[25] Esta cita evidencia que se ignoró el rol con que se creó la JUNJI, como institución rectora del nivel, y los avances que se habían desarrollado durante el gobierno de Salvador Allende.

Las medidas implementadas en los primeros años de la dictadura estuvieron orientadas a socavar la estructura y funcionamiento de la JUNJI. En 1974 se elimina su Consejo Nacional y el Comité Técnico, espacios claves de colaboración y participación. Además, la JUNJI pierde su autonomía institucional y es trasladada el 29 de diciembre de 1976 al Ministerio del Interior, a la División de Desarrollo Comunitario por

---

[22] Junta Nacional de Jardines Infantiles, *Memoria 1973-1982* (Santiago: Gobierno de Chile, 1983).

[23] Archivo Nacional de la Administración de Chile, *Fondo Ministerio de Educación. Vol. 42259* (1974).

[24] Las universidades estaban intervenidas y eran dirigidas por rectores designados por la Junta Militar.

[25] Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación, *Las Transformaciones Educacionales bajo el Régimen Militar* (Santiago: PIIE, 1984),241.

«razones administrativas».[26] Posteriormente, el año 1981 la JUNJI es cambiado al Ministerio de Educación.[27]

Además, se implementaron tres cambios significativos que contribuyeron a debilitar JUNJI. Primero, como se detallará en la siguiente sección, se crearon paralelamente a los jardines infantiles JUNJI centros abiertos de FUNACO que operaban proporcionando cuidado y alimentación a la primera infancia. Segundo, a partir de 1980, se incentivó que las escuelas ofrecieran educación infantil para niños de 5 a 6 años (nivel kínder), lo que quebró la tradición de que la educación infantil fuera impartida exclusivamente en jardines infantiles.[28]

Tercero, se intentó traspasar los jardines infantiles JUNJI a los municipios en 1986,[29] pero en medio de una crisis financiera y de la municipalización del sistema escolar, no fue posible. Sin embargo, en 1989 se insertó el artículo 32° en la ley JUNJI que permite externalizar la administración de jardines infantiles por medio de la entrega de un subsidio a municipios y a proveedores privados sin fines de lucro.[30] Esto permitió que JUNJI descentralizara y privatizara la provisión de la educación infantil. De este modo, sostienen Correa y Falabella,[31] la provisión de educación infantil en Chile comenzó a fragmentarse: jardines infantiles JUNJI, jardines infantiles con subsidio administrado por privados o municipios, centros abiertos FUNACO y el nivel kínder en establecimientos escolares.

La JUNJI representaba principios contrarios a la dictadura. Era una institución pública, centralizada y con poder político sobre el funcionamiento de la educación infantil pública y privada. En coherencia con la racionalidad de la época, se decidió cercenar a la JUNJI por medio de las distintas acciones descritas. Romper con el proyecto original de la institución y debilitar su rol, facilitó la incorporación de Lucía Hiriart a

[26] *Diario Oficial* del 29 de diciembre de 1976. Decreto Ley N°1.624, modifica Ley N°17.301.

[27] *Diario Oficial* del 19 de enero de 1981. El Decreto Ley N°3.618, modifica Ley N°17.301.

[28] Adlerstein y Pardo, «La Educación Parvularia en Chile».

[29] Congreso Nacional de Chile. *Decreto 1040. Aprueba convenio entre Junta Nacional de Jardines Infantiles y la Ilustre Municipalidad de Pudahuel que pone término en traspasos de jardines infantiles y sus bases.* (Valparaíso, Biblioteca del Congreso Nacional, 1986).

[30] Congreso Nacional de Chile, *Ley N.º 17.301. Crea Corporación Denominada Junta Nacional De Jardines Infantiles*. (Valparaíso, Biblioteca del Congreso Nacional, 2004): 6.

[31] Correa y Falabella, «Una historia de idas y vueltas».

presidir orientaciones para la educación infantil y a crear su propio ejército por medio de los centros abiertos de FUNACO. De este modo, entra con fuerza una visión asistencial a la primera infancia, sin profesionales a cargo, y se abandonan los propósitos educativos, para el ciclo 0 a 6 años, que se habían establecido desde los orígenes de JUNJI.

LUCÍA HIRIART EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

Desde el comienzo de la dictadura Lucía Hiriart comenzó a liderar un conjunto de organizaciones de voluntariado que recibían financiamiento del Estado y donaciones privadas. Poco a poco, el número de organizaciones y de «damas voluntarias» fueron creciendo a partir del reclutamiento de mujeres quienes eran parte de la «familia militar»,[32] principalmente esposas de miembros de las fuerzas armadas, autoridades regionales, provinciales y comunales designados o de autoridades de otras organizaciones afines a la junta militar, como también mujeres voluntarias en su mayoría simpatizantes de la dictadura civil militar. Así, en abril de 1975 Lucía Hiriart creó el Comité Coordinador de Ayuda a la Comunidad, el cual reunía a todas estas organizaciones dedicadas a acciones sociales hacia enfermos, adultos mayores y niñez en extrema pobreza[33].

En relación con la educación infantil, la primera intervención de Lucía Hiriart fue dirigir el Comité Nacional de Jardines Infantiles y Navidad organización creada en 1938 y destinada a repartir regalos en la casa de gobierno de La Moneda, organizado por la esposa del presidente en los distintos períodos[34] y que desde 1974 albergó la creación de 10 jardines infantiles.[35] Una hipótesis sobre el interés por esta organización según lo que señala Matus (2020) puede deberse a que su padre —Osvaldo Hiriart— la habría creado durante el gobierno de Juan Antonio Ríos.[36] Sin embargo, la misión en un inicio fue difícil, pues a diferencia de otras organizaciones de

[32] Lucia Hiriart de Pinochet, *La Mujer chilena y su compromiso histórico* (Santiago: Renacimiento, 1985).

[33] Fundación Nacional de Ayuda a la Comunidad, *Memoria anual 1979* (Santiago: Centro de Documentación Fundación Integra, 1979), 2.

[34] Hiriart, *La Mujer chilena*, 31.

[35] Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación, *Las Transformaciones Educacionales*, 245; Hiriart, *La Mujer chilena.*

[36] Alejandra Matus, *Doña Lucía. La biografía no autorizada* (Santiago: Penguin Random House, 2020).

acciones sociales que lideraba Lucía Hiriart, la administración de los jardines infantiles era parte de la estructura del Estado, en particular de JUNJI.

Una segunda intervención de Lucía Hiriart fue la creación y presidencia en 1976 de la «Comisión Consultiva Coordinadora de las Actividades relacionadas con la atención a la primera infancia y jardines infantiles».[37] Esta vez, como presidenta de la comisión, asesoró a la junta militar en la coordinación y elaboración de políticas, planes y programas de la educación infantil. Es decir, luego que la «Comisión número 17» eliminara el Consejo Nacional y Comité Técnico de JUNJI en el año 1974, Lucía se convirtió en la presidenta de la comisión que asesora a la junta militar en temas de educación infantil a nivel nacional.

Adquirir los diez jardines infantiles del Comité Nacional de Jardines Infantiles y Navidad y asumir la Comisión Consultiva Coordinadora de las Actividades con la atención a la primera infancia y jardines infantiles, fueron los primeros pasos para figurar como referente en la temática. Sin embargo, los jardines infantiles de JUNJI estaban bajo la dirección del Ministerio del Interior, por lo que fue necesario crear una fundación privada que le permitiera recaudar fondos desde el Estado en favor de la primera infancia, pero autónoma, alejada del control del Ministerio de Educación y de la Controlaría.

Para posibilitar la obtención de fondos estatales destinados a la primera infancia de manera autónoma y sin el control o supervisión Estatal, Lucía Hiriart realizó una tercera intervención en educación infantil que fue convertir el Comité Coordinador de Ayuda a la Comunidad, en una fundación con personalidad jurídica el 27 de junio de 1979 denominada Fundación Nacional de Ayuda a la Comunidad (FUNACO).[38] El decreto n°900 concedió la personalidad jurídica y los estatutos de la fundación, emanado por orden de Augusto Pinochet y firmado por la ministra de Justicia de la época Mónica Madariaga.[39] A partir de este decreto, se establece como misión de FUNACO: «Fomentar y apoyar las iniciativas

[37] *Diario Oficial* del 24 de julio de 1976. Decreto Supremo 775 del Ministerio del Interior del 21 de julio de 1976.

[38] En 1979 fueron 36 las organizaciones vinculadas a FUNACO; desde 1981, no bajarían de 40 el número de ellas.

[39] *Diario Oficial* del 27 de junio de 1979. *Decreto N.° 900*, 1.

y participación de los Organismos de Voluntariado de Acción Social, para la obtención de un objetivo común, que corresponda a las necesidades y requerimientos de la comunidad».[40]

FUNACO fue presidida y administrada por Lucía Hiriart, junto con la esposa del Ministro del Interior de turno, como vicepresidenta, y tres consejeras con las funciones de secretaria, tesorera y directora general del cuerpo de voluntarias. Ubicados en las intendencias regionales, gobernaciones provinciales y municipalidades, los «Comités de Ayuda a la Comunidad» fueron la organización territorial de FUNACO, dirigida por el «voluntariado femenino», también nominadas «damas voluntarias» o «damas del Comité», con asesoría técnica de una Asistente Social en todos sus niveles[41]. Según detallan las memorias institucionales de FUNACO, sus programas eran seis: campañas de recolección; programas asistenciales;[42] bodega;[43] actividades extra-programáticas;[44] hogares de menores;[45] y los centros abiertos, programa abocado a atender a la niñez con el objetivo de «contribuir a la disminución de la desnutrición infantil, además de aliviar la situación económica de las familias de menores recursos».[46] Como se señala en la primera memoria de FUNACO del año 1979, existió una priorización por la labor y expansión de los centros abiertos, considerado «el más importante y fundamental dentro de su vasto plan de acción social. Es por ello que a él destina casi la totalidad de sus recursos humanos y materiales».[47]

---

[40] Fundación Nacional de Ayuda a la Comunidad, *Memoria anual 1979*, 2-3.

[41] Fundación Nacional de Ayuda a la Comunidad. *Memoria anual 1986*. (Santiago: Centro de Documentación Fundación Integra, 1986), 8.

[42] Su objetivo era satisfacer las necesidades de familias de bajos ingresos, emergencias o comunidades en coordinación directa con el Departamento Social de las municipalidades.

[43] Considerado como un programa por la institución, correspondía al espacio de almacenamiento, orden y entrega de productos alimenticios no perecibles, vestuario, vajilla y mobiliario.

[44] Entre las que se encontraban: mantención de policlínicos, visitas hospitalarias, instalación de roperos comunales, apoyo a talleres de costuras, amasanderías y huertos.

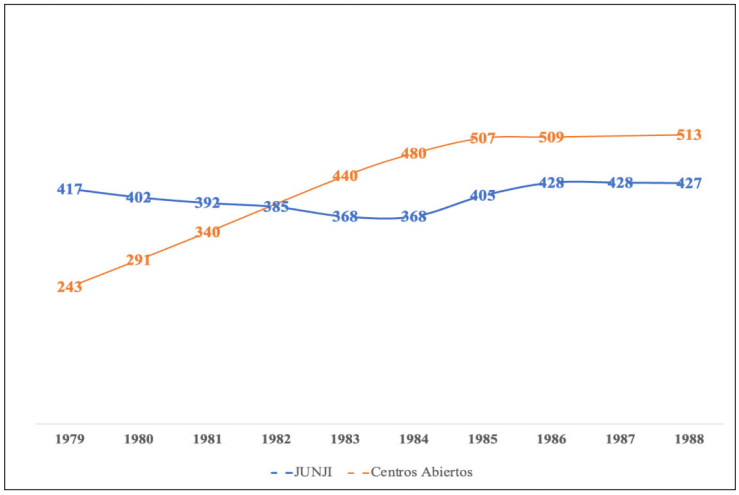
[45] Programa reconocido por el Ministerio de Justicia y Servicio Nacional de Menores para la atención de la niñez en situación irregular, llegando a siete hogares para el año 1988 en las comunas de Providencia, San Miguel, Santiago y Melipilla (Región Metropolitana), Rengo (O'Higgins), Angol (La Araucanía) y Coyhaique (Aysén). Fundación Nacional de Ayuda a la Comunidad. *Memoria anual 1988*. (Santiago: Centro de Documentación Fundación Integra, 1988),10.

[46] Fundación Nacional de Ayuda a la Comunidad, *Memoria anual 1979*, 9.

[47] Fundación Nacional de Ayuda a la Comunidad. *Memoria anual 1985*. (Santiago: Centro de Documentación Fundación Integra, 1985), 6.

Debido a lo anterior, el gasto social en primera infancia y educación infantil durante la dictadura se destinó a la construcción de centros abiertos de FUNACO, mientras la ampliación de cobertura de jardines infantiles JUNJI fue marcadamente más lenta. Como se muestra en el Figura 1, a comienzos de la creación de FUNACO en el año 1979 la JUNJI poseía mayor número de establecimientos —con 417 jardines infantiles versus 243 centros abiertos—, situación que fue revertida para el año 1988 —con un total de 513 centros FUNACO y 427 jardines infantiles JUNJI— esto significó una presencia territorial a lo largo del país no solamente de jardines JUNJI sino también de centros abiertos FUNACO.[48]

Figura 1. Evolución de establecimientos de JUNJI y Centros Abiertos.



Fuente: Elaboración propia a partir de las memorias de JUNJI y FUNACO.

A medida que la institucionalidad de JUNJI se debilitaba, caracterizada por un crecimiento lento en la cantidad de jardines infantiles, ello contrastaba con la expansión de la atención a la primera infancia a través de los centros abiertos de FUNACO. A pesar de ser dos instituciones diferentes, tanto los centros abiertos de FUNACO como los jardines infantiles de JUNJI tenían como objetivo entregar servicios de alimentación y cuidado a la primera infancia. La diferencia crucial entre ellas residía en su dimensión educativa. Los centros abiertos de FUNACO operaban principalmente con voluntarias y personal sin formación en

[48] Datos extraídos de las memorias institucionales de JUNJI y FUNACO.

educación infantil, contando con solo 37 educadoras en todo el país para apoyar más de 500 centros.[49] Por esta razón, su enfoque era principalmente asistencial, en contraste con los jardines infantiles de JUNJI que tenían un objetivo educativo y eran dirigidos por educadoras y técnicos en educación infantil, aunque también con presencia de voluntarias y personal municipal en menor proporción.

El voluntariado femenino, los centros abiertos de FUNACO y los jardines infantiles JUNJI fueron utilizados como una estrategia política por Lucía Hiriart. Esta estrategia empleaba la niñez como un medio para blanquear las críticas nacionales e internacionales sobre las violaciones a los derechos humanos[50] y para proyectar a Lucía Hiriart como una figura relevante en la política nacional. Además, buscaba presentarla como una mujer comprometida y abnegada, enfocada en mejorar las condiciones de la primera infancia y de los sectores más desfavorecidos (ver **Imagen 1, 2 y 5**).

Imagen 1 y 2. Lucía Hiriart en actividades de FUNACO.



Fuente: Hiriart de Pinochet, Lucia. *La Mujer chilena y su compromiso histórico* (Santiago: Renacimiento, 1985), 19 y 20.

[49] Fundación Integra. *Memoria técnica. 1990-1993.* (Santiago: Centro de Documentación Fundación Integra, 1994), p. 112.

[50] Jorge Rojas, *Historia de la infancia en el Chile republicano (1810-2010)* (Santiago: Junta Nacional de Jardines Infantiles, 2010).

En efecto, la labor social encabezada por Lucía Hiriart, junto con el voluntariado femenino, fue recurrentemente destacada por el dictador Augusto Pinochet en sus discursos anuales ante el Congreso, desde 1982 hasta 1989. En estas ocasiones, Pinochet subrayaba especialmente el trabajo del voluntariado femenino, con particular énfasis en la contribución de su esposa:

> Especial mención deseo hacer a la patriótica e inagotable labor que desarrolla mi querida esposa. Su sacrificada tarea de presidenta de las organizaciones del voluntariado femenino ha encontrado siempre la desinteresada colaboración de la mujer chilena, lo que ha sido para ella su mayor estímulo y, para mi gestión, de gobernante un valioso apoyo. ¡Rindo en esta ocasión un homenaje a la mujer de nuestra patria! ¡Pilar fundamental de la obra que estamos construyendo![51]

Así, la primera infancia y sus familias atendidas eran entendidas como «desvalidas» y como sujetos apolíticos, necesitados y agradecidos. «Siempre será emocionante registrar en nuestras almas […] unos ojos agradecidos y llorosos que miran confiados los días que vendrán, mientras estrechan las manos, como un pacto de amor, entre la dama que entrega afectuosa y el ser, desamparado, que recibe esperanza».[52] La figura de la primera dama adoptó una imagen maternal en relación con la infancia, vinculando este discurso maternal con una agenda conservadora y de valores patrióticos.

Tal como señala Lucía Hiriart, la ayuda realizada hacia la niñez era vinculada con amor por la patria, expresado: «Trabajar por el niño chileno, es trabajar por la Patria».[53] Esta perspectiva también se entrelazaba con símbolos del catolicismo. Un ejemplo de ello son los retratos de Hiriart en los que aparece con una cruz de oro y el escudo nacional como telón de fondo (**Imagen 3**), así como el emblema dorado de FUNACO, que evocaba la iconografía religiosa católica (**Imagen 4**).

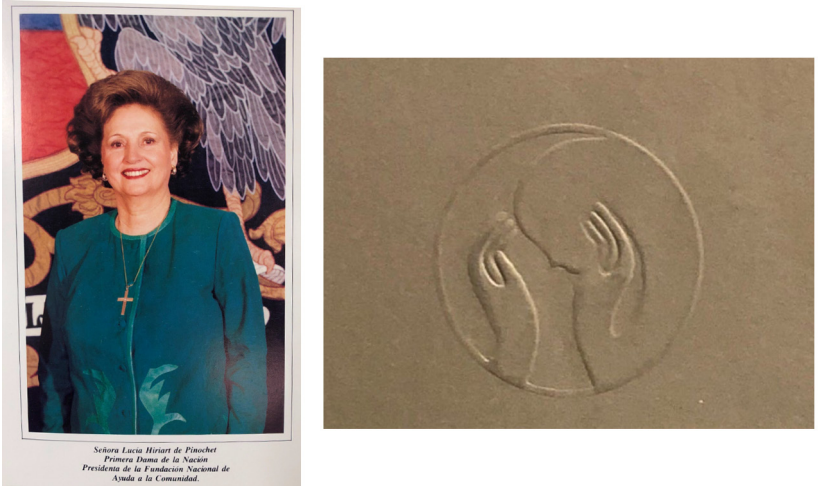
---

[51] Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, *Diarios de Sesiones del Congreso Nacional. Mensajes Presidenciales ante el Congreso Pleno*. (1985), 14. Revisado el 3 de noviembre del 2023. https://www.bcn.cl/historiapolitica/corporaciones/cuentas_publicas/detalle?tipo=presidentes

[52] Hiriart, *La Mujer chilena*, 207.

[53] Hiriart, *La Mujer chilena*, 18.

Imagen 3 (izquierda). Retrato de Lucía Hiriart en libro de FUNACO. **Imagen 4** (derecha) Icono de FUNACO.



Fuente: Fundación Nacional de Ayuda a la Comunidad. *15 años de amor y entrega.* Santiago, Imprenta Alguero, portada y p. 92.

Tal como lo han señalado las investigaciones recientes sobre Lucía Hiriart y mujeres de derecha en la dictadura civil militar, el voluntariado femenino permitió expandir idearios «familiaristas» y de «maternalismo».[54] Hiriart, desde su rol político, propagó el ideal de la familia biparental como núcleo de la sociedad, en base a los valores conservadores, tradicionales y católicos, donde los hombres son vistos como los principales proveedores y protectores del hogar, mientras que las mujeres son valoradas por su papel como cuidadoras y responsables del bienestar emocional y espiritual de la familia. Pinochet e Hiriart representaban el arquetipo de un *régimen político binario.*[55] Estas características de ambos eran elementos clave en los discursos e imágenes propagandísticas del régimen que circulaban en la época (ver **Imagen 5 y 6**).

[54] López Dietz y López Dietz, «El modelo de mujer en dictadura»; Tessada, «El influjo del Falangismo español en Chile»; Leiva Vargas, «CEMA-CHILE y las madres campesinas en La Junta»; Inostroza, «'Madre trabajadora y defensora de la patria'»; Cárdenas, «La promoción de la "mujer emprendedora"»; Rojas Novoa, «Narrativas maternalistas en la historia chilena reciente»; Hiner «"Responsabilidad y desafío"»; Godoy Ramos: «género y política»; Alfaro: «Lucía Hiriart».

[55] Judith Butler, *El género en disputa* (Buenos Aires: Paidos, 2019); Simone de Beauvoir, *El segundo sexo* (Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 2005); Michel Foucault. *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión* (Buenos Aires: Siglo XXI, 2002).

Imagen 5 (izquierda) Lucía Hiriart con niños y niñas de jardines infantiles JUNJI. **Imagen 6** (derecha) Augusto Pinochet con niños y niñas de jardines infantiles JUNJI.



Fuente: Junta Nacional de Jardines Infantiles. *Memoria 1973-1982* (Santiago: Gobierno de Chile, 1983), 1-2.

EL VOLUNTARIADO FEMENINO EN LOS CENTROS ABIERTOS Y JARDINES INFANTILES

Las voluntarias fueron las representantes de Lucía Hiriart en su despliegue territorial. Ellas se distribuían por todo el territorio nacional y cumplían diversas funciones tanto en los centros abiertos de FUNACO, como en los jardines infantiles de JUNJI. Entre las mujeres que participaban en el voluntariado femenino algunas lo hacían por convicción y apoyo a la dictadura civil militar, mientras que otras se veían obligadas a participar debido a las responsabilidades laborales o posiciones de poder propias, familiares o de sus esposos.[56] En las memorias de FUNACO se nombran hasta 61 organizaciones relacionadas con las voluntarias. Entre estas organizaciones se encontraban: Fundación CEMA-Chile,

[56] María Antonella Caiozzi, «Guerra psicosocial, género y populismo: las 'voluntarias' de la Secretaría Nacional de la Mujer durante el régimen militar chileno. 1973-1980», *Encuentros Latinoamericanos* VII, no. 2 (2013): 70-121; Giselle Munizaga y Lilian Letelier, «Mujer y régimen militar», en *Mundo de mujer: continuidad y cambio*, coord. Eugenia Hola (Santiago: Ediciones Centro de Estudios de la Mujer CEM, 1988), 525-562; Vanessa Tessada Sepúlveda, «"Modelando el bello sexo". El modelo femenino en las dictaduras de Franco y Pinochet a través de las revistas femeninas *"Y, revista para la mujer"* y *"Amiga"*», *Investigaciones Históricas*, no. 32 (2012): 263-282.

Fundación de Jardines Infantiles y Navidad, Voluntariado Damas de Verde de la Corporación Nacional del Cáncer, Cruz Roja Chilena, Damas de Rojo o Voluntarias de Hospital, Damas de Lila de la Corporación para la Nutrición Infantil, Damas de Calipso del Hospital Exequiel González Cortés, entre otras. Las voluntarias de FUNACO se diferenciaban del resto porque utilizaban un delantal azulino con un cuello y pañuelo —semejante a una corbata— de fondo blanco con lunares azulinos del mismo tono (ver **Imagen 7 y 8**). Esta vestimenta característica, les permitía diferenciarse en el territorio, creando también una vigilancia desde estos espacios. Entre 1979 y 1989, el número de voluntarias en todo el país alcanzó un promedio de 4.000.[57]

Imagen 7 y 8. Actividades en un centro abierto de FUNACO.



Fuente: Fundación Nacional de Ayuda a la Comunidad. *15 años de amor y entrega.* (Santiago, Imprenta Alguero, 1989), 14 y 17.

Además de administrar y supervisar los centros abiertos, las voluntarias tenían un trabajo político que consistía en buscar fondos y apoyos para los diferentes trabajos o proyectos que pudieran necesitar los centros abiertos. Como narra una educadora en referencia de una voluntaria de FUNACO:

> …ella estaba para lo que le pedíamos, lo que necesitábamos. Ella se movía con la gente política de acá, de allá. Nos conseguía todo lo que queríamos. Si queríamos limpiar un patio que parecía un desastre, ella buscaba quien lo hiciera, buscaba recursos por un lado nos ayudaba a presentar proyectos.[58]

[57] Proceso de análisis propio de las Memorias de FUNACO, varios años.

[58] Entrevista E10. Educadora, FUNACO, 1991.

El conjunto del voluntariado femenino —incluido las voluntarias de FUNACO— eran consideradas como mujeres conectadas políticamente, la mayoría de clase media-alta, que generaban los nexos para conseguir recursos y ayudas no solo para los centros abiertos sino para las diversas actividades sociales territoriales.[59]

> Eran profesoras jubiladas, esposas de los dueños de fundo, eran todas personas pudientes. Ellas se turnaban, iban de a dos y pasaban por las salas, […] tenían harta ayuda, para ellas era más fácil que les donaran. Estas mismas señoras se organizaban. La esposa del alcalde decía: 'ya, a ver, hay que comprar 10 mangas de confort, tantos jabones' o hacía los contactos con los fundos y los recursos salían de la municipalidad.[60]

Las acciones territoriales de las voluntarias de FUNACO también abarcaban visitas regulares a los jardines infantiles JUNJI. El objetivo de sus visitas fue establecer conexiones que contribuyeran al apoyo de recursos externos, la organización de actos cívicos y otras actividades de beneficencia.

> Las voluntarias en el fondo eran madrinas de los jardines infantiles JUNJI. […] Por lo tanto, cuando a ellas se les asignaban sus jardines pedían coordinarse con nosotras para ir a conocer los jardines, para que les hiciéramos una reseña de las particularidades de ese jardín, de sus necesidades, y ellas después se organizaban para ver cómo podían apoyar. Pero ellas eran madrinas del jardín, de los de JUNJI y de FUNACO».[61]

El trabajo realizado por las voluntarias tanto en los centros abiertos FUNCO como los jardines infantiles JUNJI fue el desarrollo de operativos sociales de ayuda «en los cuales las familias, reciben atención médica, dental, oftalmológica, jurídica, social, habitacional, sanitaria, donación de calzado, vestuario, alimentos, camas, frazadas, etc.».[62] Estas actividades

---

[59] Norbert Lechner y Susana Levy, *Notas sobre la vida cotidiana III: el disciplinamiento de la mujer*, *Material de discusión n°57*(Santiago: FLACSO, 1984); Silvia Federici, *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria* (Madrid, Editorial Traficantes de sueños, 2010).

[60] Entrevista E14. Auxiliar, FUNACO, 1986.

[61] Entrevista E2. Asistente Social, JUNJI, 1977.

[62] Fundación Nacional de Ayuda a la Comunidad. *Memoria anual 1984*. (Santiago: Centro de Documentación Fundación Integra, 1984), 8.

fueron viables gracias a las conexiones políticas y sociales, en colaboración con los municipios. Entre las actividades se encontraban actos y conmemoraciones relacionadas al «Aniversario de la Liberación Nacional» (inicio de la dictadura civil militar), fiestas patrias, aniversario de FUNACO, entre otros,[63] como se muestra en la **Imagen 9**.

Imagen 9. Fotografía de celebración del 11 y 18 de septiembre en el Centro Abierto La Colina.



Jueves 11 de Septiembre de 1986 — "EL LLANQUIHUE"

Párvulos de "La Colina" celebrarán el 11 y el 18

Los párvulos del Centro Abierto La Colina celebrarán ayer el 11 y el 18 de septiembre con una velada artística a la cual asistieron las autoridades y voluntarias de Fundación de Ayuda a la Comunidad.

Hasta el lugar se hicieron presentes el alcalde, Federico Delorenzi, la vicepresidenta de Fundación de Ayuda a la Comunidad, Gonia Stange de Delorenzi y el jefe del DAEM, Julio Pinkovich Oyarzún.

Los "peques" preelaboraron diversos números artísticos bailando alegrías, resfalosa, valses chilotes y recitando poesías alusivas a las Festividades Patrias.

No estuvo ausente la cueca nacional cerran-

Un pie de cueca bailan dos simpáticos "peques" al cierre de la velada artística que ofrecieron ayer a las autoridades.

de la velada con dos pie- nitos del Nivel Tran- ces de cueca por parte de cion 2.

Valses chilotes y el "Gorro de Lana" ofrecieron los menores del Centro Abierto La Colina que celebraron ayer el 11 de septiembre y las fiestas patrias.

Fuente: Diario El Llanquihue. 11 de septiembre de 1986.

Las actividades dirigidas a las familias se orientaban según el ideal femenino, a partir de charlas, talleres y prácticas desarrolladas en los centros de padres y madres. Este trabajo territorial, fue una campaña y estrategia de filiación a la dictadura en sectores populares, interviniendo organizaciones locales, como los Centros de Madres.[64] Usualmente entregaban enseñanzas de manualidades y contenidos educativos de diversas materias, tendientes a capacitarlas para «el mejor cumplimiento de su rol de esposas y madres».[65] Como se muestra en la **Imagen 10**, las familias se organizaban en función del tipo de labor a realizar. En este caso, se observa una clase de tejido impartida en el centro abierto Limachito, destinada a mujeres y dirigida por una voluntaria FUNACO.

---

[63] Fundación Nacional de Ayuda a la Comunidad. *Memoria anual 1985*(Santiago: Centro de Documentación Fundación Integra, 1985), 9.

[64] Marcela Vargas Cárdenas, «La promoción de la mujer emprendedora»; Soledad Rojas Novoa, «Narrativas maternalistas».

[65] Fundación Nacional de Ayuda a la Comunidad. *Memoria anual 1983* (Santiago: Centro de Documentación Fundación Integra, 1983), 6.

Imagen 10. Clases de tejido para madres.



Fuente: Fundación Nacional de Ayuda a la Comunidad. *15 años de amor y entrega.* (Santiago: Imprenta Alguero, 1989), 57.

Por otra parte, las voluntarias también ejercían un rol de vigilantes. Tenían el poder o las conexiones necesarias para «castigar» a quienes no cumplieran con las directrices establecidas por la dictadura, mediante la destitución o el cambio de sus cargos:

> Bueno, generaba mucha rabia, mucha bronca, pero también temor porque si ellas veían algo que no les gustaba, sabían que eso tenía un costo. (…) hubo colegas que se fueron por las damas del Comité o las castigaron y las rebajaron de rango, en el sentido que les quitaron el cargo de directora, las mandaban castigadas, las calificaban mal y a muchas las echaron.[66]

La realización de diversas acciones con una perspectiva asistencialista permitió crear una base social de legitimación y adhesión al régimen mediante la articulación del voluntariado femenino que ejercía un control territorial sobre la población.[67] Esta supervisión estaba dirigida y coordinada por las fundaciones y organizaciones lideradas por Lucía Hiriart. En el caso de las esposas voluntarias de militares o autoridades, su participación respondía a una estrategia deliberada. Este método funcionaba como un mecanismo de control sobre las fuerzas armadas,

[66] Entrevista E4. Educadora, JUNJI, 1976.

[67] Norbert Lechner y Susana Levy, *Notas sobre la vida cotidiana III*; Silvia Federici, *Calibán y la bruja.*

garantizando la lealtad desde el entorno más íntimo y doméstico mediante la influencia de las esposas. Tal como lo señala la siguiente cita de una educadora, todas las organizaciones de voluntariado conformaban el «ejército de mujeres de Lucía», desplegado en los diversos territorios de Chile: «Entonces, tener esta base, este ejército estratégico de mujeres voluntarias, que le iban a rendir pleitesía [*a Lucía Hiriart*] siempre junto a otras mujeres, metidas adentro a lo largo de todo el país y en lugares estratégicos».[68]

Era un control al estilo patronal. Por una parte, las voluntarias ofrecían ayuda y recursos, pero a su vez, estos eran mecanismos de propaganda y control político territorial. Expandir la adhesión con el régimen en las bases populares, y evitar cualquier oposición en las poblaciones y sectores marginales, eran parte del trabajo territorial. Una de las trabajadoras de un centro abierto de FUNACO recordaba que Lucía Hiriart era muy amable en público, pero que en privado hacía preguntas sobre tu marido, tus hijos, y si estabas metida en política, «daba miedo».[69]

Las voluntarias representaban una extensión de la expectativa arraigada de que las mujeres se debían dedicar al trabajo benéfico y al cuidado sin compensación económica, como un deber inherente a su papel de madre y mujer. Aunque el voluntariado femenino tenía antecedentes históricos previos a este periodo, la dictadura intensificó esta práctica como parte de su agenda conservadora y patriarcal.

> [...] en este pequeño país, casi escondido al finque al del mundo, existen cientos de miles de mujeres, las que, agrupadas en diversas instituciones, movidas por los sentimientos de caridad y de amor a sus semejantes y, restando horas que podrían dedicar a su propia familia, atienden solícitas a seres dolientes y necesitados.[70]

Las voluntarias ejercían un «poder delegado»,[71] es decir, formaban parte de un grupo de agentes investidas con «el poder de hablar y actuar» en representación de la dictadura. Este poder delegado estaba

---

[68] Entrevista E7. Educadora, FUNACO, 1990.

[69] Entrevista E10. Asistente, FUNACO, 1978.

[70] Hiriart, *La Mujer chilena*, 207.

[71] Pierre Bourdieu, *¿Qué significa hablar?* (Madrid: Akal, 1985).

respaldado por su capital simbólico, que consistía en su estatus como mujeres que no recibían compensación económica, pero contaban con contactos políticos. Además, su legitimidad se reflejaba en sus discursos y en la institucionalidad que las apoyaba, lo que les otorgaba reconocimiento incluso fuera de su propio grupo. En palabras de Bourdieu: «La eficacia simbólica de las palabras sólo se ejerce en la medida en que quienes la experimentan reconocen que quien la ejerce está autorizado para ejercerla».[72]

CENTROS ABIERTOS FUNACO: ALIMENTACIÓN Y CUIDADO

Los programas sociales durante la dictadura civil militar tuvieron un enfoque asistencialista buscando atender a la niñez y familias que vivían en condiciones de extrema pobreza[73]. Mientras que los jardines infantiles JUNJI mantuvieron su propósito educativo, los centros abiertos FUNACO se enfocaron en la alimentación, teniendo como objetivo la disminución de la desnutrición infantil, por lo que en un principio fueron denominados comedores abiertos, donde se entregaban raciones de desayuno, almuerzo y once, con aportes directos de las municipalidades o particulares.

En los centros abiertos de FUNACO, las labores administrativas y de coordinación territorial eran llevadas a cabo por las voluntarias. Sin embargo, las responsables de la alimentación, cuidado y atención cotidiano de la niñez eran mayoritariamente mujeres con poca o escasa formación académica. Ellas provenían principalmente del Programa de Empleo Mínimo (PEM) y del Programa de Ocupación para Jefes de Hogar (POJH). El PEM fue un plan creado por el Ministerio del Interior en 1974, mientras que el POJH fue un programa de empleos municipales creado en 1982, ambos se caracterizaban por los bajos sueldos entregados[74]. Según datos extraídos desde las memorias anuales institucional

---

[72] Bourdieu, *¿Qué significa hablar?*,77.

[73] Se priorizaba según las tres primeras clasificaciones que reflejaban el grado de pobreza según la Ficha de Comités de Asistencia Social elaborada en el año 1979. Ver Osvaldo Larrañaga, «*Focalización De Programas. En Chile: El Sistema CAS*». *Serie de Documentos de Discusión sobre la Protección Social*. N° 0528. (Santiago: MIDEPLAN, 2005).

[74] Ver en Ministerio de Planificación y Cooperación, *Estudio del Factor Discriminatorio de la Ficha CAS. Propuesta de mejoramiento del cálculo de puntaje.* (Santiago: MIDEPLAN, 1999).

de FUNACO, la cantidad de trabajadores pertenecientes al PEM y POHJ aumentó desde 764 personas en la Región Metropolitana en el año 1979 a 5.552 personas en todo Chile en el año 1986. Estos contratos podían variar según las necesidades de apoyo, los cuales se dividían entre: auxiliares en la sala, manipuladoras de alimentos, aseo, mantenimiento y nocheros de los centros.

La infraestructura y la apariencia exterior de ciertos centros abiertos mostraban un atractivo superior en comparación con los jardines infantiles JUNJI, gracias a los mayores recursos gestionados por las voluntarias. Sin embargo, en contraste, las condiciones laborales, mobiliario y equipamiento no cumplían con las adaptaciones necesarias para la primera infancia:

> lo que era mobiliario eran unos mesones largos, con bancas. Unos mesones donde cabían unos 10 niños por lado, nada de mobiliario infantil ni bancas chiquititas. Entonces corrías la banca el niño se caía. Platos plásticos. Y el niño más pobre tenía que comer dos platos de comida, porque era pobre. Todas las tazas de los baños eran grandes [tamaño adulto], todo había que adaptarlo. Y los sueldos eran mínimo, eran super bajos. Yo tenía dos tías que eran analfabetas. Entonces, era la gente que en el fondo le ofrecían trabajo y llegaba a trabajar, porque en el fondo solo los cuidaban [a los niños].[75]

Recién en el año 1983 comienza la contratación en FUNACO de 14 educadoras de párvulos en la Región Metropolitana llegando hasta tan solo 37 educadoras el año 1989,[76] quienes se desempeñaban a nivel regional o comunal como apoyo pedagógico. La búsqueda por contratar educadoras de párvulos se relacionaba con el objetivo de «reforzar la educación entregada a los menores en los centros abiertos»[77] e «intensificar la educación de los preescolares».[78] Sin embargo, el número de profesionales contratadas fue ínfimo, y no había un trabajo educativo en las

[75] Entrevista E11. Educadora, FUNACO, 1990.

[76] FUNACO. *Memoria institucional 1988*. (Santiago: Archivo Fundación Integra, 1988).

[77] Fundación Nacional de Ayuda a la Comunidad. *Memoria anual 1983,* 6.

[78] Fundación Nacional de Ayuda a la Comunidad. *Memoria anual 1985,* 7.

aulas, que incluyera, por ejemplo, una planificación pedagógica o evaluación de los aprendizajes de la niñez.

Es por ello que no es posible definir que los centros abiertos eran educación infantil. Aunque había algunos atisbos, no existían las reales condiciones. Se semejaban más bien a una «estética educativa», es decir, existían materiales de juego para la primera infancia, pero ellos no se encontraban intencionados para producir algún objetivo pedagógico. Los documentos a mediados de la década de los ochenta comenzaron a referir a propósitos educativos y al pasar los años, empezó a haber material fungible y didáctico. Adicionalmente, se realizaron convenios para la inserción de estudiantes practicantes de carreras de educación infantil y técnico en educación infantil con universidades e institutos profesionales. Ello permitió la incorporación de algunos saberes propios de la educación infantil. Como comenta una educadora: «…si tuviéramos que reconocer que hubo elementos de educación infantil, sí, hubo elementos, y yo creo que se dio fuertemente en lugares donde había alumnas en práctica, porque ellas de verdad hicieron soberanía».[79]

El enfoque e impacto de Lucía Hiriart en los centros abiertos fue profundo y no fue fácil de cambiar. Con el retorno a la democracia, bajo el gobierno del presidente Patricio Aylwin (1990-1994), una de las primeras acciones fue ajustar la misión institucional de FUNACO, pasando de una entrega de alimentación a un enfoque educativo y con ello, en el año 1992, el cambio de nombre institucional desde FUNACO a Fundación Nacional para el Desarrollo Integral del Menor, conocido como Fundación Integra.[80] Así, la institución pasa a ser parte del marco de las políticas específicas del sector de educación infantil para la década.[81]

Sin embargo, a finales del gobierno de Aylwin, sobre el 60% del personal, no tenía ni siquiera sus estudios de enseñanza primaria o secundaria

[79] Entrevista E9. Educadora, Integra, 1994.

[80] Fundación Integra, *Actas de asunción de la Presidencia Nacional de la Fundación Nacional de Ayuda a la Comunidad y de nombramiento de integrantes del Consejo Nacional de la Fundación. Desde el 12 de marzo de 1990 hasta el 8 de julio de 1993* (Santiago: Centro de Documentación Fundación Integra, 1990-1993).

[81] Fundación Integra, *Memoria técnica. 1990-1993.* (Santiago: Centro de Documentación Fundación Integra, 1994).

finalizados.[82] Por su parte, las voluntarias, en todo el país, en especial con aquellas que se oponían al nuevo cambio democrático continuaron hasta 1994. Como lo relata la propia directora ejecutiva de esos años, Isabel Aylwin Oyarzún, la influencia de las voluntarias y la imagen de Lucía Hiriart estuvo presente en los centros abiertos por mucho tiempo:

> Durante largo tiempo, luego de haber cambiado de administración, al visitar estos centros abiertos nos encontrábamos con la foto de la señora Lucía Hiriart, y con que las voluntarias antiguas seguían operando, tratando de mantener su sello, etc. Fue un tiempo difícil porque, por una parte, nosotros no queríamos tener una ruptura, pero teníamos que hacer la transición, teníamos que convocar a la gente nuestra, pero la gente nuestra, digo los profesionales que comenzamos a contratar. También se molestaban, y con razón, pues no podían ejercer las tareas que se les habían encomendado.[83]

Por último, la falta de transparencia de los gastos relativos al funcionamiento institucional y de los centros abiertos de FUNACO fue otro nudo crítico. Las actas de FUNACO de traspaso al gobierno democrático constatan diversas irregularidades respecto a la rendición de fondos institucionales:

> En esta reunión se informa a la Contraloría la situación en que se recibió la Fundación, sin prácticamente una mayor información, desconociendo absolutamente los criterios de administración, situación de los bienes, etc. Se le informa, igualmente, la situación presupuestaria, la carencia de fondos para poder reembolsar los dineros objetados, etc. En definitiva, se solicita que atendida todas estas anomalías y por no tener ninguna responsabilidad respecto a lo acontecido y los manejos que hayan podido ocurrir antes del 11 de Marzo de 1990, se nos haga responsable de nuestra propia administración y gestión y por tanto se nos revise concienzudamente a contar del presente año.[84]

---

82 Entrevista E9. Educadora, Integra, 1994.

83 Benjamín Silva, Carolina Figueroa y Geraldine Sandoval, *30 años transformando vidas y construyendo la historia de la educación parvularia* (Santiago: Fundación Integra, 2020), 54.

84 FUNACO, *Actas de asunción*, Acta n°9, 16 de mayo de 1990, p. 73.

De modo similar una educadora quien trabajó en el traspaso de FUNACO a Fundación Integra, narra:

> no había control de flujo de caja […] y la casa central [de FUNACO] funcionaba en el barrio más *pituco* [clase alta] de Santiago, en El Bosque, en El Golf. Y era una institución sin ningún control, como lo manejaba la Lucía de Pinochet.[85]

Lucía Hiriart en definitiva estuvo a cargo de FUNACO, otra de sus fundaciones con una importante presencia nacional y con control prácticamente nulo en cuanto al uso de dineros públicos. Tras el fin de la dictadura civil militar, se iniciaron procesos judiciales contra Lucía Hiriart y Augusto Pinochet por malversación de fondos y fraude al fisco. No obstante, dichos juicios no pudieron concluirse debido a los fallecimientos de los acusados.[86]

Con el retorno a la democracia, una de las razones por las que FUNACO no se fusionó con JUNJI fue que, FUNACO habría tenido que integrarse al Estado para el traspaso y, en consecuencia, la institución habría sido sometida a auditoría por parte de la Contraloría. Transparentar la situación de corrupción y malversación de fondos de Lucía Hiriart implicaba un costo político considerable en ese momento, dado que el exdictador Augusto Pinochet ocupaba el cargo de jefe del ejército. Además, el traspaso resultaba económicamente costoso, ya que FUNACO era una fundación privada, y transferir a todas las trabajadoras a JUNJI implicaba indemnizarlas y luego otorgarles un contrato de administración pública con una serie de beneficios adicionales.

CONCLUSIONES

Lucía Hiriart, durante la dictadura civil militar, utilizó su poder político y al voluntariado femenino para intervenir en la educación infantil, específicamente por medio de tres ámbitos:la utilización de mujeres voluntarias como plataforma de vigilancia política y de comportamiento «moral» a nivel territorial; la creación de centros abiertos, desde el

[85] Entrevista E7. Educadora, Integra, 1990.

[86] Ver Ozren Agnic, *Pinochet SA: la base de la fortuna* (Santiago: RIL editores, 2006).

sector privado, con un enfoque asistencial; y la promoción de discursos conservadores y de propaganda del régimen dictatorial.

A pesar de existir una institucionalidad pública responsable del nivel, la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), y sin tener Lucía Hiriart una especialización en esta área logró apropiarse del cargo de asesorar a la junta militar en temas de educación infantil como un espacio de resolución técnica y desviar recursos estatales hacia una de sus fundaciones menos estudiada: la Fundación Nacional de Ayuda a la Comunidad (FUNACO). Como resultado de esta intervención, la institucionalidad pública de la educación infantil se fragmentó y debilitó, favoreciendo la proliferación de centros privados de FUNACO (actual Fundación Integra) en detrimento de la expansión de los jardines infantiles de JUNJI. Ello era parte de una agenda neoliberal, antiestatista y privatizadora del régimen. Adicionalmente, Lucía Hiriart promovió–al igual que sus otras fundaciones– una narrativa conservadora que reforzó la división sexual del trabajo: los hombres a cargo de la política, el dinero y la fuerza, y las mujeres (voluntariamente) dedicadas a la niñez y las familias en pobreza.

La expansión nacional de los centros abiertos FUNACO y la estructura del voluntariado femenino, que constituía su propio «ejército de mujeres», permitió establecer una red de vigilancia política, desde el ámbito familiar y barrial. Asimismo, la red ofreció una tribuna para que Lucía destacara como una mujer abnegada y comprometida con el cuidado de la primera infancia y los sectores más vulnerables del país, y facilitó la realización de actividades y de propaganda en apoyo a la dictadura civil militar. Igualmente, FUNACO, le permitió a Hiriarttener una estructura institucional privada con presupuesto púbico a su cargo, sin control fiscal.

En definitiva, la intervención en la primera infancia y la educación infantil fue liderada por Lucía Hiriart a través de una alianza entre neoliberalismo, políticas de privatización, asistencialismo y conservadurismo; mezclado con otros elementos del régimen, como la vigilancia y propaganda política, y eventuales prácticas de corrupción. Esta combinación de componentes permitió consolidar una agenda que, bajo su liderazgo, moldeó las políticas y prácticas en la educación infantil durante la dictadura civil militar, con repercusiones institucionales hasta el día de hoy.

Notas sobre los autores

Blanca Barco es investigadora postdoctoral en el Instituto de Educación y Centro de Investigación Avanzada en Educación IE-CIAE de la Universidad de Chile y doctora en Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Su investigación se ha centrado en políticas educativas en primera infancia, historia de la educación infantil, sociología de la educación y metodologías en investigaciones cualitativas en educación. Ha participado en distintos proyectos de investigación como responsable, coinvestigadora y analista. Se ha desempeñado como docente en pre y postgrado en distintas universidades chilenas, en ramos de metodologías de investigación en formación inicial y continua de docentes. Actualmente lidera un proyecto sobre el acceso y políticas educativas en el nivel de sala cuna (0 a 2 años) en Chile.

Alejandra Falabella es profesora titular del Departamento de Política Educativa y Desarrollo Educativo de la Universidad Alberto Hurtado. Su campo de estudio es la sociología de la educación y la relación entre las prácticas educativas, la política, la clase social y el género. Recientemente lidera un proyecto de investigación sobre los modos en que la cultura institucional, el liderazgo directivo y las políticas públicas afectan la educación inicial en salas cunas, jardines infantiles y escuelas. Es editora asociada de la revista Education Policy Analysis Archives y del Journal of Educational Policy, y miembro del Comité Directivo del Servicio Local de Educación Pública Gabriela Mistral.

REFERENCIAS

Adlerstein, Cynthia y Marcela Pardo. «*La Educación Parvularia en Chile: Del caleidoscopio de políticas a una institucionalidad sistémica*». En *De la reforma a la transformación: capacidades, innovaciones y regulación de la educación chilena*, editado por Alejandro Carrasco y Luis Manuel Flores, 351-384. Santiago: Ediciones UC, 2019.

Agnic, Ozren. *Pinochet SA: la base de la fortuna*. Santiago: RIL editores, 2006.

Archivo Nacional de la Administración de Chile. *Fondo Ministerio de Educación. Vol. 42259*(1974).

Alfaro, Karen. «Lucía Hiriart en el Año Internacional del Niño (1979). La primera dama y el poder sobre la vida». *Historia 396* 13, no. 2 (2023): 1-20.

Barco, Blanca. «Campos en la educación parvularia pública de Chile: 1900 a 1970». *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*15 (2021): 103-123.

Barco, Blanca. «*Linda Volosky: Vida, contexto social y contribución a la educación parvularia. 1914-1978*». En *Historia social de la educación chilena. Tomo 7: Estado docente con crecientes niveles de responsabilidad de sus aulas. Estudios finales*, compilado por Benjamín Silva, 97-128. Santiago: Universidad Tecnológica Metropolitana, 2023.

Barco, Blanca. «*Educación Parvularia en la Dictadura: La Junta Nacional de Jardines Infantiles y sus políticas*». En *Golpe a la educación. Historias y memorias del impacto de la dictadura civil-militar en el sistema educativo chileno*, editado por María Teresa Rojas F. y Catalina Cuenca V, 61-79. Santiago: Universidad Alberto Hurtado, 2023.

Beauvoir, Simone de. *El segundo sexo*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 2005.

Pierre Bourdieu. *¿Qué significa hablar?*. Madrid: Akal, 1985.

Butler, Judith. *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona, Paidós: 2007.

Caiozzi, María Antonella. «Guerra psicosocial, género y populismo: las 'voluntarias' de la Secretaría Nacional de la Mujer durante el régimen militar chileno. 1973-1980», *Encuentros Latinoamericanos* VII, no. 2 (2013): 70-121.

Congreso Nacional de Chile. *Historia de la Ley N° 17.301. Crea Corporación Denominada Junta Nacional de Jardines Infantiles*. Valparaíso, Biblioteca del Congreso Nacional, 1990.

Correa, Constanza y Alejandra Falabella. «*Una historia de idas y vueltas: los cambios en el rol del Estado y la fragmentación institucional en la educación parvularia en Chile (1960-2020)*». *CUHSO*32, no. 2 (2022): 40-74.

Dietz, Ana López y Sandra López Dietz. «El modelo de mujer en dictadura: Una mirada a la imagen de Lucía Hiriart a través de la revista Amiga (Chile, 1976-1979)» *Historia 396* 13, no. 2 (2023): 145-178.

Falabella, Alejandra. «El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la Nueva Gestión Pública: El tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda (1979 a 2009)». *Educação & Sociedade, Campinas,* 36, no. 132 (2015): 699-722.

Federici, Silvia. *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Madrid: Editorial Traficantes de sueños, 2010.

Ferrer, Rosario. *Los niños del 70 (El día que nació la JUNJI)*. Santiago: Ediciones de la JUNJI, 2015.

Foucault, Michel. *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2002.

Fundación Integra. *Actas de asunción de la Presidencia Nacional de la Fundación Nacional de Ayuda a la Comunidad y de nombramiento de integrantes del*

Consejo Nacional de la Fundación. Desde el 12 de marzo de 1990 hasta el 8 de julio de 1993. Santiago: Centro de Documentación Fundación Integra, 1990-1993.

Fundación Integra. *Memoria técnica. 1990-1993.* Santiago: Centro de Documentación Fundación Integra, 1994.

Fundación Nacional de Ayuda a la Comunidad. *Memoria anual 1979*. Santiago: Centro de Documentación Fundación Integra, 1979.

Fundación Nacional de Ayuda a la Comunidad. *Memoria anual 1981*. Santiago: Centro de Documentación Fundación Integra, 1981.

Fundación Nacional de Ayuda a la Comunidad. *Memoria anual 1983*. Santiago: Centro de Documentación Fundación Integra, 1983.

Fundación Nacional de Ayuda a la Comunidad. *Memoria anual 1984*. Santiago: Centro de Documentación Fundación Integra, 1984.

Fundación Nacional de Ayuda a la Comunidad. *Memoria anual 1985*. Santiago: Centro de Documentación Fundación Integra, 1985.

Fundación Nacional de Ayuda a la Comunidad. *Memoria anual 1986*. Santiago: Centro de Documentación Fundación Integra, 1986.

Fundación Nacional de Ayuda a la Comunidad. *Memoria anual 1988*. Santiago: Centro de Documentación Fundación Integra, 1988.

Fundación Nacional de Ayuda a la Comunidad. *15 años de amor y entrega.* Santiago, Imprenta Alguero. 1989.

Godoy Ramos, Carmen Gloria. «Género y política en la movilización de mujeres contra la Unidad Popular y en el discurso público de la dictadura en Chile». *Historia 396* 13, no. 2 (2023): 51-82.

Halbwachs, Maurice. «Memoria colectiva y memoria histórica». *Reis* 69 (1995): 209-219.

Hernández-Rodríguez, Alfonso. «Trabajo y cuerpo: El caso de los hombres enfermeros». *La ventana. Revista de estudios de género* 4, no. 33 (2011): 210-241.

Hiner, Hillary. «"Responsabilidad y desafío"»: Lucía Hiriart y las mujeres de derecha frente el plebiscito y la constitución de 1980 en Chile». *Historia 396* 13, no. 2. (2023): 51-82.

Hiriart de Pinochet, Lucia. *La Mujer chilena y su compromiso histórico*. Santiago: Renacimiento, 1985.

Inostroza, Gina. «'Madre trabajadora y defensora de la patria': circulación de discurso maternalista y patriota al interior del Programa De Empleo Mínimo del Gran Concepción. Chile (1975-1985)». *Historia 396* 13, no. 2 (2023): 83-118

Junta de Gobierno. *Declaración de principios del Gobierno de Chile.* Santiago: Impresos Esparza y Cía. Ltda, 1974.

Junta de Gobierno. *Objetivo Nacional del Gobierno de Chile*. Santiago: S/I, 1975.

Junta Nacional de Jardines Infantiles. *Memoria 1973-1982*. Santiago: Gobierno de Chile, 1983.

Junta Nacional de Jardines Infantiles. *Memoria 1983-1989*. Santiago: Gobierno de Chile, 1989.

Junta Nacional de Jardines Infantiles. *35 años trabajando por los niños y niñas de Chile*. Santiago: JUNJI, 2005.

Larrañaga, Osvaldo. «*Focalización De Programas En Chile: El Sistema CAS*». *Serie de Documentos de Discusión sobre la Protección Social*. N.° 0528. 2005. Revisado el 3 de noviembre del 2023. http://web.worldbank.org/archive/website01536/WEB/IMAGES/0528SPAN.PD

Lechner, Norbert y Levy, Susana. *Notas sobre la vida cotidiana III: el disciplinamiento de la mujer. Material de discusión N.º 57*. Santiago: FLACSO,1984.

Leiva Vargas, María José. «CEMA-CHILE y las madres campesinas en La Junta, Región de Aysén, durante la dictadura cívico-militar. El caso de Genoveva (1974-1990)». *Historia 396* 13, no. 2 (2023): 119-144.

Matus, Alejandra. *Doña Lucía. La biografía no autorizada*. Santiago: Penguin Random House, 2020.

Ministerio de Planificación y Cooperación. *Estudio del Factor Discriminatorio de la Ficha CAS. Propuesta de mejoramiento del cálculo de puntaje*. Santiago: MIDEPLAN, 1999. Revisado el 3 de noviembre del 2023. https://www.desarrollosocialyfamilia.gob.cl/btca/txtcompleto/DIGITALIZADOS/Folletos%20Mide/mds-68-1999.pdf

Munizaga Giselle y Lilian Letelier. «Mujer y régimen militar». En *Mundo de mujer: continuidad y cambio*, coordinado por Eugenia Hola, 525-562. Santiago: Ediciones Centro de Estudios de la Mujer CEM, 1988.

Peralta, María Victoria. «El extenso proceso de gestación de la Ley de la Junta Nacional de Jardines Infantiles y sus complejos primeros años de instalación y funcionamiento». En *Historia social de la educación chilena. Tomo 5. Estado Docente con crecientes niveles de responsabilidad en sus aulas. Chile 1920 a 1973. Pensamiento, pensadores y demandas educativas*, compilado por Benjamín Silva, 143-185. Santiago: Universidad Tecnológica Metropolitana, 2019.

Peralta, María Victoria. «Ciento cincuenta años de los inicios de la educación parvularia pública en Chile». *Revista enfoques educacionales,* 12, no. 1 (2015): 127-156.

Pérez Navarro, Camila y Felipe Zurita Garrido. «La escuela chilena bajo la dictadura civil militar (1973-1980): la experiencia escolar en contexto autoritario». *Historia y Memoria de la Educación* 14 (2021): 587-614

Poblete Núñez, Ximena y Alejandra Falabella. «Educación parvularia: Entre la pedagogía del juego, el asistencialismo y la escolarización». En *A 100 Años de la Ley De Educación Primaria Obligatoria. La educación chilena en el*

pasado, presente y futuro, editado por Alejandra Falabella y Juan Eduardo García-Huidobro, 26-43. Santiago: Universidad Alberto Hurtado, 2020.

Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación. *Las Transformaciones Educacionales bajo el Régimen Militar*. Santiago: PIIE, 1984.

Rojas, Jorge. *Historia de la infancia en el Chile republicano (1810-2010)*. Santiago: Junta Nacional de Jardines Infantiles, 2010.

Rojas Novoa, María Soledad. «Narrativas maternalistas en la historia chilena reciente. Los centros de madres como campo de disputa (1964-2022)». *Historia 396* 13, no. 2 (2023): 179-208.

Silva, Benjamín, Figueroa, Carolina y Sandoval, Geraldine. *30 años transformando vidas y construyendo la historia de la educación parvularia*. Santiago: Fundación Integra, 2020.

Strauss, Anselm y Juliet Corbin. *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia, 2002.

Taylor, Steve y Robert Bogdan. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós, 1994.

Tessada Sepúlveda, Vanessa. « "Modelando el bello sexo". El modelo femenino en las dictaduras de Franco y Pinochet a través de las revistas femeninas *"Y, revista para la mujer"* y *"Amiga"*», *Investigaciones Históricas*, no. 32 (2012): 263-282.

Tessada Sepúlveda, Vanessa. «El influjo del Falangismo español en Chile: La Secretaría Nacional de la Mujer y la recepción de los modelos y políticas de la Sección Femenina de FET y de las JONS». *Historia 396* 13, no. 2 (2023): 209-238.

Vargas Cárdenas, Marcela. «La promoción de la "mujer emprendedora" en centros de madres en las provincias de Llanquihue y Chiloé, 1980-1990». *Historia 396* 13, no. 2 (2023): 239-270.

Zurita Garrido, Felipe. «Represión y vigilancia hacia el Trabajo Docente durante la Dictadura Militar en Chile (1973-1990)». *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades* 19, no. 38 (2017): 285-322.

Historia y Memoria de la Educación 23 (enero-junio 2026): 345-372
Sociedad Española de Historia de la Educación
ISSN: 2444-0043
DOI: 10.5944/hme.23.2026.40851

«COMBINAR INTELIGENCIA CON CORAZÓN». LA DISPOSICIÓN AFECTIVA Y LA ENSEÑANZA EN EL MAGISTERIO NORMALISTA ARGENTINO (1870-1930)

"Combining intelligence with heart". The Affective Disposition and Teaching in the Argentine Teaching Profession during Normalism (1870-1930)

Ana Laura Abramowski[α]

Fecha de recepción: 02/06/2024 • Fecha de aceptación: 13/11/2024

Resumen: Este artículo se centra en la formación y el desempeño de maestras y maestros de escuela primaria en Argentina entre fines de 1870 y la década de 1930, y su objetivo principal es darle entidad a la dimensión afectiva de la tarea de enseñar. A partir del análisis de diversos materiales (manuales de formación, artículos periodísticos e informes elevados al Ministerio de Instrucción Pública), se busca poner en evidencia que las referencias a lo didáctico-metodológico estaban acompañadas de alusiones al gusto, el entusiasmo, la pasión, el tino, la gracia y el tacto del magisterio que, lejos de ser elementos accesorios, eran considerados nodales en el desempeño. Este artículo se sitúa en el campo de la historia de la educación y se nutre de los aportes conceptuales de las teorías del afecto. En particular, se acude al concepto de disposición afectiva, que permite ir más allá de la noción de rasgos afectivos fijos de la personalidad, para dar lugar a la idea de un conjunto de inclinaciones potenciales que se actualizan en relaciones y que son susceptibles de ser formadas. El relevamiento de las fuentes consultadas permite trascender planteos dicotómicos y plantear que el éxito de la enseñanza se situaba «entre» el corazón y la inteligencia, es decir, en la intersección entre el conocimiento de los contenidos, las reglas didácticas y las disposiciones afectivas.

Palabras clave: Disposición afectiva; Tacto pedagógico, Enseñanza; Maestros; Escuelas normales

[α] Área Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Tucumán 1966, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. aabramowski@flacso.org.ar
https://orcid.org/0000-0003-1972-110X

Cómo citar este artículo: Abramowski, Ana Laura. «"Combinar inteligencia con corazón". La disposición afectiva y la enseñanza en el magisterio normalista argentino (1870-1930)». *Historia y Memoria de la Educación* 23 (2026): 345-372

Abstract: *This article focuses on the training and performance of elementary school teachers in Argentina between the late 1870s and the 1930s, and its main objective is to highlight the affective dimension of the teaching task. From the analysis of various materials (teacher training manuals, articles and reports submitted to the Ministry of Public Instruction), the aim is to show that references to didactic-methodological aspects were accompanied by allusions to taste, enthusiasm, passion, grace and pedagogical tact, which, far from being accessory elements, were considered essential to performance. This article is situated in the field of the history of education and is nourished by the conceptual contributions of affect theory. In particular, we adopt the concept of affective disposition, which allows us to move beyond the notion of fixed affective personality traits, giving rise to the idea of a set of potential inclinations that are actualized in relationships and capable of being shaped. The survey of the consulted sources enables us to transcend dichotomous approaches and to suggest that the success of teaching was located «between» the heart and the intelligence, that is, at the intersection between the knowledge of content, didactic rules and the affective dispositions.*

Keywords: *Affective disposition; Pedagogical tact; Teaching; School teachers; Normal schools*

INTRODUCCIÓN

> La práctica de la enseñanza nos preocupaba. Mi primera lección fue lamentable. Tipo emotivo, no atinaba a nombrar los alumnos y a coordinar las palabras de las preguntas. […] Tuve siempre la debilidad de atribuir a la multitud, aun de niño, una fuerza insubyugable y un sentimiento crítico, al que era difícil sobreponerse. De ahí la emoción que reducía a vil trapo las mejores unidades de mi inteligencia y mi carácter. Pero puse, poco a poco, en juego los consejos y reglas de la pedagogía que tanto despreciaba: atendí las críticas, consideré las ilustraciones, la pizarra, el puntero, la tiza, mis aliados, y traté de ablandar mi lenguaje duro e inflexible, ejercitándome en la composición, incorporándome a la Sociedad Bartolomé Mitre que sesionaba los sábados a la noche, obligándonos a recitar poesía, a leer trozos y nuestras propias producciones, sometidas a la crítica despiadada de los compañeros.[1]

[1] Víctor Mercante, *Una vida realizada. Mis memorias* (Buenos Aires: imprenta Ferrari Hermanos, 1944), 87.

En este relato, de innegable impronta personal, el reconocido pedagogo normalista Víctor Mercante ponía en escena el tópico central de este artículo: el vínculo de la enseñanza con la afectividad. ¿Qué papel se les otorgaba a las emociones docentes, a la expresión oral o al manejo corporal en el éxito del desempeño magisterial? Hace unos años, las palabras de Mercante no habrían sido leídas en clave afectiva, pero el actual entrecruzamiento entre la historia de la educación y los estudios teóricos sobre los afectos y las emociones está permitiendo sumar líneas de análisis que abonen a la comprensión de los fenómenos educativos.

Este artículo se centra en la formación y el desempeño de maestras y maestros de escuela primaria en Argentina entre fines de 1870 y la década de 1930, y su objetivo principal es darle entidad a la dimensión afectiva de la tarea de enseñar. El recorte temporal realizado tiene la finalidad de contemplar tanto las primeras décadas de la pedagogía normalista como, en su marco, el apogeo escolanovista de los años veinte y treinta.

El normalismo surgió en el siglo XIX, de la mano de los emergentes estados nacionales, como un sistema destinado a la formación de maestros y maestras de escuela primaria. En Argentina, la apertura de la Escuela Normal de Paraná en 1870 fue el hito de su implantación. Dada la necesidad de alfabetizar masivamente a la población, difundir el ideario civilizatorio y producir identidad nacional, las escuelas normales se dedicaron sistemáticamente a formar docentes imbuidos en los valores que debían transmitir.[2] Además, el normalismo tuvo la capacidad de articular, de manera peculiar y perdurable,[3] tradiciones filosóficas y pedagógicas tales como el pensamiento ilustrado, el liberalismo romántico, las ideas pedagógicas de Pestalozzi y Herbart, la filosofía positivista y diversas vertientes del espiritualismo.[4]

---

[2] Flavia Fiorucci y Myriam Southwell, «Normalismo», en *Palabras claves en la historia de la educación argentina,* eds. Flavia Fiorucci y José Bustamante Vismara (Buenos Aires: UNIPE, 2019).

[3] Adriana Puiggrós, «Espiritualismo, Normalismo y Educación», en *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina,* ed. Adriana Puiggrós (Buenos Aires: Galerna, 1997), 27.

[4] Nicolás Arata y Marcelo Mariño, *La educación en la Argentina. Una historia en 12 lecciones* (Buenos Aires: Noveduc, 2013); Sandra Carli, *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina (1880-1955)* (Buenos Aires: Miño y Dávila, 2012); Jens Hentschke, «La Escuela Normal de Paraná en Argentina y sus discípulos: Fusiones de liberalismo, krausismo y positivismo comteano en el templo creado por Sarmiento para civilizar a la nación, de 1870 a 1916», *Revista Hablemos de Historia. Cuestiones teóricas y metodológicas de la Historia* 10 (2020): 38-65; Lucía Lionetti, *La misión política de la escuela pública. Formar a los ciudadanos de la república (1870-1916)* (Buenos Aires: Miño y Dávila, 2007).

En Argentina, las investigaciones inscriptas en el campo de la historia de la educación se han acercado de diferentes maneras a la indagación de las prácticas pedagógicas. Por un lado, hay estudios que señalan que, en las escuelas normales, los candidatos y las candidatas a desempeñarse como docentes adquirían, además de una densa formación moral, conocimientos sobre las disciplinas que debían impartir e instrucciones ligadas a la metodología de enseñanza: cómo debían organizar las lecciones, qué recursos pedagógicos tenían que utilizar, etc..[5] Asimismo, hay trabajos que se aproximan a la cuestión didáctica y que, por ejemplo, detallan las apropiaciones de los principios pestalozzianos en los orígenes de la escuela argentina,[6] describen la didáctica positivista en contrapunto con el espontaneísmo[7] y dan cuenta de los rasgos salientes de los métodos activos aplicados durante las primeras décadas del siglo XX.[8]

Pero el tópico que se aborda en este escrito —el peso otorgado a las disposiciones afectivas docentes en el éxito de la práctica de la enseñanza—[9] no se encuentra sistematizado en las investigaciones relevadas. En las páginas que siguen, a partir del análisis de diversos materiales (manuales de formación, artículos periodísticos e informes elevados al Ministerio de Instrucción Pública), se buscará dejar en evidencia que las referencias a lo metodológico estaban acompañadas de alusiones al entusiasmo, la pasión, el gusto, la gracia, el tino o el tacto del magisterio que, lejos de ser elementos accesorios, eran considerados nodales en el desempeño.

---

[5] Andrea Alliaud, *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino* (Buenos Aires: Granica, 2007); Lionetti, *La misión política de la escuela pública;* Myriam Southwell, *Ceremonias en la tormenta: 200 años de formación y trabajo docente en Argentina* (Buenos Aires: CLACSO; IUCOOP; CTERA; Facultad de Filosofía y Letras-UBA, 2021).

[6] María Cristina Linares, «Posibles itinerarios y recepciones del método intuitivo en la Argentina (1880-1910)», *Del prudente saber y el máximo posible de sabor* 7 (2012): 8-26.

[7] Juan Carlos Tedesco, *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)* (Buenos Aires: Siglo XXI, 2003).

[8] Rubén Cucuzza, «Desembarco de la Escuela Nueva en Buenos Aires. Heterogéneas naves atracan en puertos heterogéneos», *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica* 2, no. 5 (2017): 310-329; Silvina Gvirtz, «El concepto de "actividad" en la propuesta didáctica del movimiento de la Escuela Nueva en Argentina», *Anuario de Historia de la Educación* 1 (1997): 87-107.

[9] Vale agregar que el estudio de la dimensión emocional de la docencia no se agota en las disposiciones afectivas ligadas a la enseñanza abordadas en este escrito. Sobre el entrecruzamiento entre emociones, identidad docente, cuerpo y género puede consultarse: Ana Abramowski, «La afectividad docente se hace cuerpo: los modales, la voz y la mirada en el magisterio argentino entre fines del siglo XIX y principios del siglo XX», en *Los procesos corpoemocionales en los estudios de género y sexualidades,* coord. Rocío Enríquez Rosas y Oliva López Sánchez (México: ITESO, UNAM, 2022): 121-142; Ana Abramowski, «Un verdadero cariño paternal. El perfil afectivo de los maestros de escuela primaria en Argentina entre fines del siglo XIX e inicios del siglo XX», *Foro de Educación* 22, no.1 (2024): 125-144.

Si bien en este artículo se hará hincapié en el estrecho vínculo existente entre la afectividad docente y la labor de enseñar, la dimensión emocional de la docencia lejos está de reducirse a una preocupación estrictamente didáctica. En este punto, es menester tener en cuenta que el período analizado está marcado por el entrecruzamiento entre lo ilustrado y lo romántico,[10] es decir, por la voluntad de producir un tipo de sujeto sensible a la vez que racional, capaz de interrogar sus propios sentimientos, de doblegar las pasiones agitadas y de realzar aquellas benéficas, compatibles con la razón y la moral.[11] En este sentido, el mandato a «combinar inteligencia con corazón», dirigido tanto a docentes como a estudiantes, deberá ser comprendido dentro de un proceso más amplio ligado al cultivo de emociones apropiadas para la vida cívica, social y política.[12]

Al problematizar la formación y el desempeño del magisterio, este escrito dialoga de manera directa con las indagaciones recientes sobre el normalismo, tanto en Argentina como en América Latina.[13] Asimismo, se inserta en los actuales cruces teóricos entre la historia de las emociones y la historia de la educación,[14] nutriéndose, en este caso, de los aportes conceptuales de las teorías del afecto (*affect theory*). En relación con el enfoque teórico, es importante destacar que aquí se entenderá al afecto en términos relacionales, tomando distancia de las perspectivas psicológicas que hacen foco en los estados mentales individuales.[15] El afecto no

---

[10] Charles Taylor, *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna* (Barcelona: Paidós, 2006).

[11] Remo Bodei, *Geometría de las pasiones. Miedo, esperanza, felicidad: filosofía y uso político* (México: Fondo de Cultura Económica, 1997), 18.

[12] Margrit Pernau y Helge Jordheim, «Introduction», en *Civilizing Emotions. Concepts in Nineteenth-Century Asia and Europe,* Margrit Pernau *et al.* (Oxford: Oxford University Press, 2015), 1-2.

[13] Flavia Fiorucci, «Maestros para el sistema de educación pública. La fundación de escuelas normales en Argentina (1890-1930)», *Revista Mexicana de Historia de la Educación* II, no.3 (2014): 25-45; Laura Rodríguez, «Cien años de normalismo en Argentina (1870-1970): Apuntes sobre una burocracia destinada a la formación de docentes», *Ciencia, docencia y tecnología* 30, no.59 (2019): 200-235; Camila Pérez Navarro y Laura Rodríguez, «Las escuelas normales en Chile y Argentina (1821-1974). Un estudio comparado», *Revista Mexicana de Historia de la Educación* IX, no.18 (2021): 1-21.

[14] Ana Abramowski, «Por ese palpitar. La historia de la educación ante los desafíos del giro emocional o afectivo», en *Latinoamérica: la educación y su historia. Nuevos enfoques para su debate y enseñanza,* ed. Nicolás Arata y Pablo Pineau (Buenos Aires: editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 2019), 231-251; Joakim Landahl, «Emotions, Power and the Advent of Mass Schooling», *Paedagogica Historica* 51, no. 1-2 (2015):104-116; Heloisa Helena Pimenta Rocha y Pablo Toro Blanco (org.), *Infância, juventude e emoções na história da educação* (Belo Horizonte: Fino Traço, 2022).

[15] Paul Schuetze, «From Affective Arrangements to Affective Milieus», *Frontiers in Psychology* 11 (2021): 1-11; Jan Slaby, «Relational affect: perspectives from philosophy and cultural studies», en *How to do things with affects,* ed. Ernst van Alphen y Tomáš Jirsa (Leiden: Brill, 2019).

es una sustancia o algo que tenemos. En este sentido, no preexiste a las prácticas, sino que se constituye en la dinámica de relaciones entre individuos y con objetos, en situaciones planteadas bajo el dominio de lo social, cuya significación puede escapar, en parte o incluso totalmente, a «la captura de la conciencia reflexiva».[16] En este artículo, se pondrá en juego, en particular, la noción de disposición afectiva,[17] y se formulará la conceptualización de disposiciones afectivas docentes.

Finalmente, teniendo en cuenta el foco de este artículo, se explorarán distintos tipos de fuentes. Por un lado, se analizarán artículos tomados de la prensa educativa. Se trabajará con las revistas *El Monitor de la Educación Común,*[18] *La Educación*[19] *y La Obra.*[20] Por otro lado, se examinarán manuales de Pedagogía utilizados en las escuelas normales en el período estudiado, entre ellos, los de José María Torres, Adolfo Van Gelderen, Rodolfo Senet, Víctor Mercante, Hugo Calzetti, María Inés Rey y Esther Thirión de Verón.[21] Además, se revisarán informes producidos

[16] Slaby, «Relational affect», 61.

[17] Rainer Mühlhoff, «Affective disposition», en *Affective Societies: Key Concepts,* ed. Jan Slaby y Christian von Scheve (New York: Routledge, 2019).

[18] *El Monitor de la Educación Común* fue una publicación editada desde 1881 por el Consejo Nacional de Educación. En cuanto órgano de difusión oficial del ideario educativo del estado argentino, la revista publicaba desde cuadros censales y partidas presupuestarias hasta legislaciones, reglamentos y debates pedagógicos y didácticos. Estaba dirigida a supervisores, directivos y personal docente, y tenía por objetivo marcar y comunicar el rumbo del sistema educativo nacional. La trascendencia de esta revista puede apreciarse a lo largo de sus cinco épocas: 1881-1949; 1959-1961;1965-1976; 2000-2001; 2004-2015.

[19] La publicación quincenal *La Educación* fue editada entre 1886 y 1898 por una de las primeras asociaciones docentes de la Argentina, la Asociación Nacional de Educación, presidida por José B. Zubiaur y Carlos N. Vergara. La revista estaba dirigida al personal docente y buscaba fomentar la unión de los educadores dispersos a lo largo del país. Cf. Martín Acri, «Las asociaciones y gremios docentes de la Argentina. La situación laboral, la organización y las primeras luchas (1881–1930)» (Tesis de Maestría, FLACSO, 2007), 47-49.

[20] La revista *La Obra* comenzó a editarse en 1921 por iniciativa de un grupo de maestros, ex alumnos de la Escuela Normal de Profesores de la Capital. Partidaria del movimiento escolanovista, esta publicación fue una herramienta fundamental en la difusión y circulación de ideas pedagógicas y en los debates político-educativos. Se editaba quincenalmente, en la Capital Federal, y llegaba al magisterio del nivel primario de todo el país. La revista se publicó de manera ininterrumpida a lo largo del siglo XX. Cf. Ignacio Frechtel, «La revista La Obra como elemento de análisis de las discusiones político-pedagógicas (1921-1936). Sujetos y debates entre las pedagogías triunfantes, las críticas y las alternativas», en *Prensa y educación. Historias, territorios, sujetos y prácticas*, coord. Silvia Finocchio (La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Ediciones de la FaHCE, 2024):385-411.

[21] José María Torres, Adolfo Van Gelderen, Rodolfo Senet, Víctor Mercante y Hugo Calzetti fueron pedagogos de una importancia sustancial durante el período que abarca este estudio. Cf. Southwell, *Ceremonias en la tormenta.*

por el personal directivo de las escuelas normales, publicados en las Memorias que el Ministerio de Instrucción Pública presentaba anualmente al Congreso de la Nación.[22]

«COMBINAR INTELIGENCIA CON CORAZÓN»

El discurso normalista, heredero tanto de la tradición ilustrada como de la romántica,[23] sabía reunir sin cortocircuitos a la inteligencia (o la ciencia) con el corazón. Cuando José María Torres —director de la Escuela Normal de Paraná entre 1876 a 1885— reflexionaba sobre las aptitudes deseables del maestro, formulaba la siguiente pregunta retórica: «¿Es él idóneo para educar; tiene gran corazón, simpatías extensas, impulsos nobles y afectos generosos, o es ignorante de sus deberes, poco ilustrado por sus estudios, frío e insensible o apasionado y severo?»[24]

En el año 1889, la revista *La Educación* afirmaba que los egresados de las escuelas normales llevaban «en su mente las verdades de la ciencia y en su corazón los sentimientos de amor y cariño por la infancia».[25] Para la misma época, en un informe de la Escuela Normal de Dolores se recordaba a un profesor de apellido Blanvalet diciendo que «las dotes del corazón y de la inteligencia se hermanaban en él en íntimo consorcio. Se le respetaba por su saber y se le amaba por su bondad».[26] Avanzado el siglo XX, los maestros y las maestras normales seguían siendo llamados a poner en juego, en su tarea, «todos los recursos de su inteligencia y de su corazón».[27]

---

[22] El personal directivo de las escuelas normales elevaba todos los años al Ministerio de Instrucción Pública un informe sobre el funcionamiento de las instituciones que dirigían. Allí hacían constar información sobre el personal docente, el alumnado y los recursos, enfatizando logros y dificultades. Estos informes son una fuente insoslayable en la investigación sobre el normalismo en la Argentina.

[23] Lionetti, *La misión política de la escuela pública*; Hentschke, «La Escuela Normal de Paraná».

[24] José María Torres, *El arte de enseñar y la administración de la educación común* (Buenos Aires: Estrada, 1889), 136.

[25] «Nuevos profesores y maestros normales», *La Educación. Periódico Quincenal* Año III, no. 67 (1889):1096.

[26] «Escuela Normal de Dolores», en *Memoria presentada al Congreso Nacional de 1891 por el Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública* (Buenos Aires: Compañía Sud-Americana de Billetes de Banco, 1891), 396.

[27] «Escuela Normal de Profesores N°2. Capital Federal», en *Memoria presentada al Congreso de la Nación por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Año 1930* (Buenos Aires: Talleres Gráficos de la Penitenciaria Nacional, 1934), 54.

Pero importaba, también, prestar atención al corazón y la inteligencia de los destinatarios de la educación. En este sentido, el Sr. Soria, director de la Escuela Normal de Maestros de Santiago, afirmaba que: «un maestro entusiasta, apasionado y fervoroso que sabe tocar el corazón de los niños y hablar a su naciente inteligencia, fecundiza los más ingratos temas de lección al par que el necio y tonto esteriliza los más fecundos asuntos de enseñanza».[28]

¿Qué debían hacer los maestros y las maestras para «tocar» los corazones infantiles? Adolfo Van Gelderen —director de la Escuela Normal de Profesores de la Capital entre 1874 y 1889— planteaba que el docente tenía que estar «penetrado de los sentimientos que trata de escitar (sic)». Debía ser «constante, sereno, benévolo» para encontrar «el camino del corazón de los niños».[29]

Es necesario destacar, además, que tanto la inteligencia como el corazón eran formables y modelables: «Si tenemos especial cuidado en formar el corazón de las maestras, simultáneamente con la transmisión de ciencias y pedagogía, seguramente habremos formado educadoras útiles, de verdad, capaces de cumplir debidamente con la sublime misión de modelar el corazón y la inteligencia de sus alumnos».[30]

En el transcurso de la modernidad, el corazón fue adquiriendo atributos simbólicos y se fue constituyendo en el emblema privilegiado del sentir. Su referencia hacía alusión, principalmente, a la bondad, la nobleza, la ternura, la sinceridad y la sensibilidad ante los demás. Además, al reflejar la interioridad más profunda, íntima y auténtica del ser humano, el corazón se erigía en una especie de brújula. Esto explica el insistente llamado a escucharlo y a seguir los dictados de su voz. En palabras de Høystad, el sujeto moderno fue surgiendo «de la lucha por el derecho personal e individual de seguir el propio corazón en todos los planos, con independencia de las autoridades externas y del poder de la Iglesia».[31]Asimismo, dado que el corazón remitía a sentimientos genuinos y benévolos, eran evidentes sus lazos con la moral.

---

[28] «Escuela Normal de Maestros de Santiago», en *Memoria presentada al Congreso Nacional de 1890 por el Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública* (Buenos Aires: Imprenta "La Universidad",1890), 479.

[29] Adolfo Van Gelderen, *Lecciones de Pedagogía* (Buenos Aires: Imprenta de Martín Biedma. 1878), 67.

[30] «Escuela Normal de Maestras de Salta», en *Memoria del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública Año 1917.* (Buenos Aires: Talleres Gráficos de la Penitenciaria Nacional, 1918), 314

[31] Ole Martin Høystad, *Una historia del corazón* (Buenos Aires: Manantial, 2008), 139.

La apelación al corazón condensa y grafica una serie de transformaciones subjetivas que comenzaron a perfilarse en Europa hacia los siglos XVII y XVIII, y que se palpaban con claridad en el siglo XIX latinoamericano. Se trata de la emergencia de la «individualidad afectiva»[32] o de la «interioridad oculta» o «interioridad profunda»,[33] es decir, del surgimiento de un «yo» consciente de su propia individualidad, de su singularidad y de su condición única.[34]

Este nuevo tipo subjetivo fue, en gran medida, el resultado de la práctica de la introspección, es decir, de la capacidad de interrogar tanto los pensamientos como los sentimientos propios. Vale agregar que la escolarización y la difusión de la lectura y la escritura (en particular, del formato de escritura íntima y autobiográfica) jugaron aquí un papel crucial, dado que ese «yo» no habría podido ser labrado y escudriñado en profundidad sin el espacio y el tiempo de autocontemplación abiertos por el acceso a la alfabetización.

La constante referencia al corazón y la inteligencia «hermanados en íntimo consorcio» pone de manifiesto que, en contra de las lecturas habituales que ignoran el componente sensible de la docencia en los orígenes del magisterio, la afectividad de maestros y maestras era un tema significativo para el normalismo. Pero, además, importa hacer notar que no se realzaba lo sentimental a partir de construir una antinomia entre el sentir y el pensar. El normalismo argentino, a tono con el ideal de la sensibilidad del siglo XVIII europeo, era partidario del «balance entre razón y sentimiento», dado que no constituían «una dualidad sino dos caras de una misma moneda».[35] Dicho de otro modo, la apelación al corazón no incluía excesos, impulsos ni arrebatos, sino pasiones juiciosas, prudentes y sensatas, compatibles con el pensamiento.[36] En el logro de este equilibrio, el factor educativo era crucial.

---

[32] Lawrence Stone, *Familia, sexo y matrimonio en Inglaterra (1500-1800)* (México: Fondo de Cultura Económica, 1990), 18.

[33] Kenneth Gergen, *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo* (Barcelona: Paidós, 2006).

[34] Mónica Bolufer Peruga, «En torno a la sensibilidad dieciochesca: discursos, prácticas, paradojas», en *Las mujeres y las emociones en Europa y América. Siglos XVII-XIX,* ed. María Luisa Candau Chacón (Santander: editorial de la Universidad de Cantabria, 2016); Charles Taylor, *Fuentes del yo.*

[35] Bolufer Peruga, «En torno a la sensibilidad dieciochesca», 35-36.

[36] Remo Bodei, *Geometría de las pasiones,* 18.

LA DISPOSICIÓN AFECTIVA DOCENTE Y SUS REPERCUSIONES EN LA ENSEÑANZA

El abanico de emociones solicitadas al cuerpo docente se iba especificando a medida que la lente se acercaba a la práctica de enseñar. Un artículo titulado «La enseñanza de la aritmética», luego de brindar detalles sobre la organización de las lecciones, el uso del pizarrón, las tizas de colores y el ábaco, sostenía lo siguiente:

> El niño en el aula toma el alma del maestro, "sigue sus entusiasmos, y sigue sus abatimientos, sus amarguras, sus tristezas".
>
> Si el maestro acude a la clase con el tedio pintado en el rostro, haciendo notar esa falta de empeño para dar colorido a la enseñanza, repercute dolorosamente en los alumnos que desean abandonar cuanto antes un aula sin momentos amenos, ni novedades, ni emociones […]. Debemos ser enseñantes de verdad, saber enseñar con emoción no simulada, pues el tono emocional del maestro aumenta la atención y de la intensidad de la atención, depende la penetración del conocimiento.[37]

En otra revista de la época se enfatizaba que:

> La alegría es necesaria a las lecciones, suaviza lo rudo de la tarea, ofrece tregua a la tensión mental. El maestro debe cultivar esta delicada flor, cuyo perfume penetra hasta el corazón, avivando al cerebro. […] Los estados de ánimo del maestro se transmiten a la clase, hay un contagio moral, y los sentimientos viajan en las almas por vehículos invisibles pero ciertos.[38]

La benevolencia, el entusiasmo y la alegría, así como el desaliento, la tristeza y el tedio no solo se notaban en el semblante y en la corporalidad de maestros y maestras, sino que también se transmitían. Junto con la enseñanza de contenidos, las emociones docentes «viajaban» por canales «invisibles». Emociones que eran realmente gravitantes, dado que posibilitaban llegar al corazón del estudiantado, suavizar la tarea, brindar color a la enseñanza y aumentar la atención.

---

[37] Elina C. Suiffet, «Enseñanza de la aritmética», *El Monitor de la Educación Común* Año XXVIII, no. 435 (1909): 554-555.

[38] Adela Speratti, «Problemas educacionales. El espíritu de la enseñanza», *Psiquis*. Revista mensual. Órgano del Centro de Estudiantes Normales, Año I, no. 13 (1913): 9.

No habría que perder de vista que uno de los objetivos principales de la enseñanza era que el estudiantado accediera a las verdades de la ciencia. Y para que ello sucediera de manera efectiva era nodal de qué modo los profesores y las profesoras se relacionaban con los saberes que debían transmitir. Más específicamente, era fundamental que a los y las docentes les gustara aquello que debían enseñar y sintieran placer en transmitirlo. Paul Groussac, director de la Escuela Normal de Tucumán durante 1879, decía que el maestro necesitaba «poseer los grandes rasgos de la ciencia […]. Ahora bien, no se posee sino lo que se ha querido, y para querer la ciencia, esa fruta deliciosa de tan amarga corteza, es menester haber gustado su carne interior. Si no, su explicación será seca, literal».[39] Por su parte, José María Torres sostenía que: «[El] mayor placer [del maestro] consiste en estar rodeado de sus discípulos, en verlos interesados en las enseñanzas que les da, y en tener la satisfacción de que aprecian lo que él hace para asegurarles sus progresos. Goza en la agradable tarea de conducirlos a gustar de las delicias del saber».[40] Para la misma época, Margarita Martínez señalaba:

> Y qué diferente cuando el profesor se presenta ante sus alumnos bien preparado, lleno de entusiasmo, reflejando ese mismo interés en el rostro de sus alumnos, quienes se encuentran atraídos hacia él por los más ávidos deseos de imitarlo. Pues, ¿quién duda que aquel que está bien posesionado de lo que enseña despierta diez veces más interés que el que no pudiendo apartar su vista del libro lo sigue letra por letra?[41]

En 1915, *El Monitor de la Educación Común* publicaba un texto de la filósofa feminista Elvira V. López que también abordaba la importancia de conjugar la ciencia (la razón, la inteligencia) con las emociones. Decía que la sociedad parecía sentir «menosprecio» de lo que calificaba «vagamente de sentimentalidad» y que experimentaba «cierto temor, ante ese mundo obscuro del sentimiento» al que le oponía «la inteligencia como

---

[39] «Escuela Normal de Tucumán», en *Memoria del Departamento de Justicia, Culto é instrucción pública correspondiente al año 1879* (Buenos Aires: Imprenta Especial de Obras, 1880), 409-410.

[40] «Escuela Normal de Profesores de Paraná», en *Memoria presentada al Congreso Nacional de 1885 por el Ministro de Justicia, Culto é Instrucción Pública*. (Buenos Aires: Taller Tipográfico de la Penitenciaria, 1885), 818.

[41] Margarita Martínez, «Medios para conseguir una buena disciplina en una clase», *La Educación. Periódico Quincenal* Año 1, no.19 (1886): 299.

más clara y más segura».[42] Discutiendo con esa cosmovisión, López sostenía que «la razón que no se inspira en el sentimiento es vana y pueril; sin los entusiasmos generosos y las emociones no hay ideas verdaderamente grandes, ni energía para la acción».[43] Por último, afirmaba: «La ciencia tiene su poesía y el maestro debe hacerla sentir, no con tiradas elocuentes, sino con la emoción que produce contemplar las grandes conquistas científicas».[44]

En el marco de este artículo, propongo considerar al entusiasmo, el fervor, el tono emocional —y, como veremos más adelante, al tacto y la gracia— como parte de las disposiciones afectivas docentes. La disposición afectiva, siguiendo a Rainer Mühlhoff, se distancia de la noción de «rasgos de la personalidad» substanciales, fijos y estáticos. Por el contrario, alude a potencias o capacidades que «se despliegan en el campo de fuerzas y dinámicas afectivas de un contexto relacional; no pertenece sólo al individuo independiente sino a un individuo-en-una-situación».[45] Se trata de un concepto relacionado a la idea general de la «capacidad afectiva», que resalta «la ambigüedad inherente de *estar-dispuesto-a* y *estar-a-disposición-de*».[46] La disposición afectiva, por lo tanto, refiere a un «conjunto de inclinaciones personales latentes»[47] que se pueden actualizar o manifestar en determinadas dinámicas que incluyen a otros/as. Finalmente, según Mühlhoff, las disposiciones se van formando en el pasado biográfico, a partir de encuentros, eventos y relaciones que van dejando huellas o rastros.

Hablar de disposición afectiva docente tiene una serie de consecuencias. Por un lado, permite ir más allá de la idea de rasgos afectivos fijos de la personalidad, para pensar en inclinaciones potenciales que se actualizaban y desplegaban, necesariamente, en relaciones (en este caso, en relaciones pedagógicas con estudiantes y con el conocimiento). Además, resulta oportuno concebir al magisterio a partir de la idea de *estar-dispuesto-a* y *estar-a-disposición-de* y reparar en cómo esta disposición-disponibilidad se

---

[42] Elvira V. López, «Sentimiento y pedagogía», *El Monitor de la Educación Común* Año 33, no. 508 (1915): 20.

[43] López, «Sentimiento y pedagogía», 20.

[44] López, «Sentimiento y pedagogía», 22.

[45] Mühlhoff, «Affective disposition», 127.

[46] Mühlhoff, «Affective disposition», 121.

[47] Mühlhoff, «Affective disposition», 127.

daba a ver y se expresaba en el semblante y el cuerpo. Por último, también es posible considerar a la disposición afectiva como una exigencia hacia el magisterio y, en este sentido, como una capacidad formable a partir de las huellas y rastros que iba dejando la escuela normal.

EL TACTO PEDAGÓGICO

En el siglo XIX, se perfilaba la identificación de un rasgo sutil del magisterio: el tacto (pedagógico). En efecto, en los informes de 1895 de tres escuelas normales se describía el desempeño docente apelando a esta cualidad. En la Escuela Normal de Maestros de San Luis, a raíz de la deficiente actuación docente ante un grupo conflictivo, se hablaba de «falta de tacto».[48] Por el contrario, en la evaluación de la Sta. Juana Domínguez, a cargo de segundo grado de la Escuela Normal Mixta de Mercedes, se manifestaba que «los niños estaban habituados a su lenguaje sencillo, a sus maneras especiales, a su tacto y a su carácter».[49] Y en la Escuela Normal de Mixta de Dolores se planteaba que el director de grado debía ser una persona experimentada, «poseedora a fondo de la ciencia y del arte de educar, llena de sentimientos altruistas y de gran penetración para poder guiar a los practicantes, hiriéndolos en sus críticas en el verdadero blanco, con tacto y delicadeza».[50]

La referencia al tacto también aparecía en la prensa pedagógica de las primeras décadas del siglo XX, y se lo ligaba estrechamente a la cuestión metodológica. Un artículo publicado en *La Obra* decía que el método era solo un instrumento ante el cual no había que «esclavizarse». Se deseaba, entonces, que el maestro tuviera «mayor personalidad»: «su arte debe permanecer flexible, desligado y viviente, sin aplomarse ni congelarse en prescripciones absolutas y sin matices. Es el tacto, *l'esprit de finesse*, quien decide a fin de cuentas».[51]

---

[48] «Escuela Normal de Maestros de San Luis», en *Memoria presentada al Congreso Nacional de 1895 por el Ministro de Justica, Culto é Instrucción Pública* (Buenos Aires: Taller Tipográfico de la Penitenciaría Nacional, 1895), 494.

[49] «Escuela Normal Mixta de Villa Mercedes, San Luis», en *Memoria presentada al Congreso Nacional de 1895 por el Ministro de Justicia, Culto é Instrucción Pública*. (Buenos Aires: Taller Tipográfico de la Penitenciaría Nacional, 1895), 892.

[50] «Escuela Normal Mixta de Dolores», en *Memoria presentada al Congreso Nacional de 1895 por el Ministro de Justica, Culto é Instrucción Pública* (Buenos Aires: Taller Tipográfico de la Penitenciaría Nacional, 1895), 774.

[51] Paul Bernard, «Lo que importa es el método», *La Obra* Año VI, no.108 (1926): 55.

En la misma revista, el artículo «El tacto y la habilidad del maestro», de Domingo Barnes,[52] se explayaba sobre el tema. El escrito comenzaba planteando un uso frecuente pero poco preciso del concepto. Lo más preocupante era que se le daba «un valor análogo al de la inspiración en el artista» y se oponía «a toda sistematización, a toda preparación y a toda norma científica». Reaccionando ante este punto de vista, Barnes precisaba que el tacto era una «cualidad capital del maestro, indispensable para su labor educativa», que encontraba en la ciencia, antes que un obstáculo, «un sólido sostén y su continua iluminación y guía».[53] Muchas veces, «ante la necesidad ineludible de proseguir su obra educativa, [el maestro] tendrá que proceder por tanteos en busca de signos y recetas. Todo el tacto y toda la habilidad que procure entonces desplegar nunca será excesivo».[54] Finalmente, impugnaba:

> ¿Cómo puede considerarse como una actitud de pura espontaneidad e inspiración esta actitud del maestro, de continua e intensa reflexión sobre su experiencia, de interrogación perenne ante ella, de indagación de nuevas normas y de nuevos caminos, precisamente porque no hay ninguno de antemano trazado? […] El tacto, la discreción, la habilidad y la oportunidad, las aptitudes, en suma, que en la práctica se agudizan, no brotan realmente en ella ni en la práctica agotan su acción. Su labor más fina y su más delicada eficacia está en el paso de la teoría a la práctica […].[55]

Si bien el tacto, a la manera de un tanteo, se ponía en juego durante la práctica, no era puro espontaneísmo, sino que estaba mediado por la reflexión y se nutría de la ciencia pedagógica, aunque sus leyes estuvieran en estado provisorio. En su artículo, Barnes nombraba a Johann F. Herbart y sus reflexiones respecto del nivel de desarrollo de la ciencia y de la madurez de sus leyes. Lo que no aclaraba es que Herbart había introducido la expresión de «tacto pedagógico» en una conferencia dirigida a jóvenes estudiantes de educación, dictada en la Universidad de Göttingen en 1802. Un fragmento de aquella lección inaugural decía lo siguiente:

---

[52] Domingo Barnes (1879-1940) fue un pedagogo español vinculado con Manuel Cossío y la Institución Libre de Enseñanza.

[53] Domingo Barnes, «El tacto y la habilidad del maestro», *La Obra* Año II, no. 24 (1922): 19.

[54] Barnes, «El tacto y la habilidad», 20.

[55] Barnes, «El tacto y la habilidad», 20.

> La gran cuestión de la cual depende que alguien llegue a ser buen o mal educador es únicamente ésta: ¿cómo se cultiva en él su tacto pedagógico? ¿Sigue fiel o infielmente las leyes que expresan la ciencia en su amplia generalidad? El tacto pedagógico se adquiere sólo en la práctica [...]. En otras palabras: por la reflexión, por la meditación, la investigación, la ciencia debe preparar al educador no tanto para sus futuras actuaciones en casos aislados, sino más bien a sí mismo, a su espíritu, su inteligencia, su corazón, para aprehender, percibir, comprender y juzgar los fenómenos que le esperan y la situación en que él se halla. […] Hay pues una preparación para el arte por la ciencia; una preparación de la inteligencia y del corazón antes de iniciar la tarea de educar, por virtud de la cual la experiencia que sólo podemos lograr realizando esa tarea, será instructiva para nosotros. En el hacer sólo se aprende el arte: se adquiere el tacto, destreza, habilidad, pero aún en el hacer sólo aprende el arte aquél que ha aprendido en el pensar la ciencia, se la ha apropiado, se rige por ella y ha predeterminado con ella las futuras impresiones que le produciría la experiencia.[56]

Max van Manen repasa los principales asuntos abordados en esta conferencia y destaca, entre otras cuestiones, que «el tacto conforma una manera de actuar que "depende en primer lugar de *das Gefühl* [sentimiento o sensibilidad] y sólo más remotamente de las convicciones" derivadas de la teoría y las creencias».[57] En otras palabras, el tacto pedagógico, para Herbart, contenía «tanto la *sensación* del contexto situacional como la *racionalidad* en términos de teoría».[58]

Por otra parte, refiriéndose al mundo de habla inglesa, van Manen señala que, en una conferencia dictada en 1892, William James alude al tacto «casi en el mismo momento en que habla de Herbart».[59] En efecto, en dicho discurso —publicado posteriormente como un libro titulado *Talks to*

---

[56] Johann F. Herbart, *Primeras lecciones sobre pedagogía*, citado en Gabriela Diker, *Modelos de docencia: un recorrido por la pedagogía moderna* (Buenos Aires: FEB/CEM, 2002).

[57] Max van Manen, *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica* (Barcelona: Paidós, 2010), 140.

[58] Ruprecht Mattig, «The tactful teacher: A role model for learning democracy», *On Education. Journal for Research and Debate 7, no.*19 (2024), s.p. [La cursiva es original]

[59] van Manen, *El tacto en la enseñanza,* 141.

teachers— el psicólogo retomaba al pedagogo alemán para afirmar que «la pedagogía y la psicología corren caminos paralelos, y ninguna es derivación de la otra. […] Saber psicología, por tanto, no es ninguna garantía para ser un buen profesor».[60] Luego de interrumpir esta relación necesaria y causal entre psicología y pedagogía introducía la cuestión del tacto. Decía que para llegar a ser un docente destacado era fundamental contar con «un cierto tacto e ingenio para saber qué cosas debemos decir y hacer frente al estudiante. Esa habilidad para buscar y encontrar al estudiante y el tino en la situación concreta son el alpha y omega del arte de enseñar».[61] Más adelante insistía con este argumento: «Como en tantos terrenos de la enseñanza, el éxito depende fundamentalmente del genio inherente al profesor, la simpatía, el tacto y la percepción que le permiten apoderarse del momento adecuado para entregar el ejemplo correcto».[62]

James planteaba que para ser buen docente había que tener cierto tacto —agregaba también el vocablo «tino», tal vez más inasible aún que el tacto— en la situación concreta de enseñanza. Siguiendo la misma lógica de Herbart, utilizaba este término para mostrar la tensión entre la teoría, en particular la psicológica, y la práctica: «La psicología puede mostrarles las leyes, pero sólo el talento y el tacto concreto podrán ponerlas en práctica de manera útil».[63]

Es interesante remarcar que, tanto para Herbart como para James, el tacto era un concepto que daba cuenta de un problema inherente al acto educativo: la brecha entre teoría y práctica, entre el saber y la acción. Pero lejos de proponer una resolución mecánica ente ambos términos, o de inclinarse por uno u otro, situaban al tacto en el «entre», en una posición de intermediación.[64]

---

[60] William James, *Psicología Para Profesores. Conferencias*. Trabajo original publicado en 1899. (Santiago de Chile: Editorial Biblioteca Americana, 2005), 26.

[61] James, *Psicología Para Profesores,* 26.

[62] James, *Psicología Para Profesores,* 54.

[63] James, *Psicología Para Profesores,* 73.

[64] No es posible señalar con certeza cuál fue la penetración de las ideas de Herbart o James referidas al tacto en el campo pedagógico argentino. El artículo de Domingo Barnes sugería derivarse de la lectura de Herbart. Y, por otra parte, los trabajos de William James eran material de lectura en Argentina –el pedagogo Rodolfo Senet era asiduo lector del psicólogo estadounidense–. Además, en 1910, *El Monitor de la Educación Común* publicó una extensa reseña de un libro de James que mencionaba este concepto. Véase Coriolano Alberini, «La Pedagogía de James», *El Monitor de la Educación Común* Año XXIX, no. 451 (1910).

El tacto apuntaba a aquella parte del trabajo docente que excedía a la aplicación mecánica de teorías, leyes y métodos. No obstante, este concepto aparecía en manuales de formación de maestros y maestras como un atributo deseable del magisterio. Este era el caso del libro de Thirión de Verón, que decía: «Tacto pedagógico, o sea, aquella habilidad que permite al maestro, dentro del aula, establecer el estado de interés, de colaboración por parte del discípulo».[65] Ocurría algo parecido en el manual de Rey: «El educador requiere […] tacto pedagógico. Saber despertar la colaboración del discípulo».[66]

La falta de tacto se identificaba mayormente en maestros y maestras principiantes, lo cual daba la pauta de su educabilidad, quizás no tanto a través de la formación inicial sino de la experiencia. Un artículo publicado en *El Monitor de la Educación Común*, que describía «las primeras peripecias de la vida profesional», encontraba que el novato inexperto padecía de «falta de tacto para distinguir los temperamentos infantiles».[67]

Finalmente, es menester tener en cuenta que el tacto pedagógico refería a una cualidad potencial del maestro o la maestra, no del todo definida pero susceptibles de ser formada, que eludía el contacto físico. En efecto, para la época estudiada el plantel docente tenía prohibido tocar físicamente al alumnado.[68] Se trataba de un tacto, pero sin contacto; un tacto que remitía a «saber afectar».[69]

MANERAS DE ENSEÑAR: LA GRACIA DOCENTE

> No prediquéis. En vez de dar una lección, de palabra, equiparable por su frialdad a cualquiera de las odiadas lecciones de Gramática que nos daban en otro tiempo, haced vibrar la fibra moral del niño, eligiendo con tino el momento del consejo, de la lectura, del

---

[65] Esther Thirión de Verón, *Apuntes de Pedagogía para Primer Año* (Buenos Aires: Talleres Gráficos Argentinos L. J. Rosso, 1935), 125.

[66] María Inés Rey, *Pedagogía Didáctica* (Buenos Aires: Moly & Lasserre editores, s.f.), 16.

[67] Arturo Montori, «Los primeros problemas», *El Monitor de la Educación Común* Año 46. No.651 (1927): 219.

[68] *Digesto de Instrucción Primaria*. Consejo Nacional de Educación (Buenos Aires, República Argentina, 1937).

[69] Pablo Maurette, *El sentido olvidado. Ensayos sobre el tacto* (Buenos Aires: Mardulce, 2015), 53.

> cuento, de la historia; o preparad con habilidad, sin que el niño lo note, ese momento, para que no vea la lección deliberada; y en vez de hablar fríamente, hacedlo con calor comunicativo, poned toda vuestra alma en vuestra palabra, en la expresión de vuestro semblante, en vuestras actitudes todas y veréis, veréis cómo se tienden hacia vosotras esas cabecitas, cómo brillan esos ojos llenos de entusiasmo, cómo los humedece una lágrima, y cómo prorrumpen esos labios en espontáneas exclamaciones de admiración. Eso deja rastros, señoritas, porque eso llega al corazón.[70]

En sus fervientes consejos a las egresadas de la escuela normal del año 1906, Pizzurno ponía en el centro la cuestión de la enseñanza e invocaba, para que ésta resultara exitosa, las capacidades expresivas y sensibles de la maestra. Interesa destacar que en las recomendaciones del pedagogo no había un esquema de tareas prefijado, sino una apelación al «tino» y a la habilidad para que ciertas decisiones premeditadas parecieran espontáneas. En este sentido, la enseñanza tenía mucho parentesco con el despliegue de un arte.

En el libro elaborado a propósito de los veinticinco años de la fundación de la Escuela Normal N°2 de la ciudad de Rosario también había referencias a cierta afectación deliberada por parte del docente. Se sostenía que un maestro «para "enseñar" debía tomar ciertas actitudes, teatralizar un poco (mejor si mucho), sugestionar al alumnado a fuerza del manejo consciente de la "gracia" docente. De la gracia docente, que, si no se la posee de instinto y se quiere ejercitar el derecho legal de enseñar debe aprenderse a simularla».[71]

Así como en apartados anteriores se sugería que las disposiciones afectivas se transparentaban en el semblante y, por lo tanto, no podían ser simuladas, en estos fragmentos aparece la puesta en escena docente. Teatralizar, simular —o, como decía Pizzurno, que el niño no notara la apelación intencionada a ciertos recursos— desafiaba la supuesta espontaneidad de lo afectivo y dejaba en evidencia la importancia de la formación docente.

---

[70] Pablo Pizzurno, «Consejos a los maestros. Discurso dirigido a las maestras egresadas de la Escuela Normal N°3 en el acto de la entrega de Diplomas el 7 de julio de 1906», *El Educador Pablo Pizzurno.* Recopilación de trabajos. Medio siglo de acción cultural en la enseñanza secundaria, normal y primaria (Buenos Aires, 1934), 142.

[71] *La Escuela Normal N°2 de Rosario (1910 a 1935)* (Rosario: Establecimiento gráfico "Pomponio", 1935), 160.

En el último texto citado aparece una expresión que vale la pena no pasar por alto: la gracia docente. ¿La gracia se poseía por instinto? ¿Se adquiría en la formación docente? A propósito de este concepto, en 1924 y 1932 la revista *La Obra* publicó dos fragmentos de *De la gracia en la escuela*, de Johann Gottfried Herder (1744-1803),[72] un libro que reproducía un discurso que el filósofo había leído cuando tenía veinte años y estaba tomando un cargo escolar en Riga.[73] Resulta oportuno advertir que Herder entendía que la gracia era una «singular expresión»: «Si decís atractivo, distinción, hermosura, agrado, encanto, amabilidad… no son todas estas cualidades más que partes, grados y caracteres de la gracia: mas ninguna de ellas agota plenamente el concepto».[74] Aun sin tener la capacidad de definirla, Herder sostenía que la gracia debía «flotar serenamente sobre las enseñanzas y los métodos, sobre el carácter y costumbres del profesor, prestando a éste aquella noble gravedad y fraternal afecto».[75] Al igual que el tacto o el tino, la gracia podría considerarse dentro de las disposiciones afectivas, es decir, como una potencia o capacidad que se iba produciendo en el trayecto formativo docente y que se actualizaba y desplegaba en el marco de la relación educativa. Continuaba Herder:

> No necesita el maestro extraordinaria erudición, sino talento, a fin de que sepa llevar las ciencias al corazón de sus alumnos, de una manera fácil, pero profunda; como por juego, pero con toda su plenitud. Y esto es obra de la gracia, sin la cual nadie será nunca más que un maestro incompleto. Por mucho que estudie y que valga, sino tiene expresión, palabra, simpatía… ¡no será un educador de la juventud![76]

---

[72] Johann Gottfried Herder, «La gracia en la escuela», *La Obra* Año IV, no. 73 (1924); Johann Gottfried Herder, «La gracia en la escuela», *La Obra* Año XII, no. 223 (1932).

[73] En el marco de este artículo, resulta oportuno resaltar que, en un ensayo de 1769 llamado *Sobre el significado del sentimiento*, Herder había exclamado «¡Siento! ¡Soy!», poniendo en el centro al *sentio, ergo sum* antes que al *cogito, ergo sum* cartesiano (Puede consultarse Ute Frevert, «Defining Emotions: Concepts and Debates over Three Centuries», en *Emotional Lexicons. Continuity and Change in the Vocabulary of Feeling 1700–2000,* Ute Frevert *et al.* (Oxford: Oxford University Press, 2014), 5; Sugiyama Takashi, «Herder's Theory of Common Sense: The Birth of the Concept of Synesthesia», *Aesthetics* 13 (2009): 73. Este filósofo, además de haber sido considerado uno de los precursores del romanticismo europeo del siglo XIX, fue una figura muy influyente en la generación romántica argentina de 1837. Cf. Ronald Villamil Carvajal, «La filosofía romántica de la historia en Herder y sus aportes a La Joven Argentina del siglo XIX», *Historia Crítica* 30 (2005):139-161.

[74] Johann Gottfried Herder, *De la gracia en la escuela* (Madrid: ediciones de la Lectura, s.f.), 19-20.

[75] Herder, *De la gracia en la escuela*, 20.

[76] Herder, *De la gracia en la escuela*, 25.

Una vez más, se esperaba que el maestro supiera «llevar las ciencias al corazón» de los estudiantes. Lo que se agrega, en el texto de Herder, es el papel de la gracia en la consecución de dicho objetivo.

> ¿El método? El método consiste en aprisionar la atención. Quien hable con vivacidad y no para ancianos; quien en cada cosa muestre su aspecto más nuevo, quien asocie felizmente la multiplicidad a la unidad y llegue en cada punto al alma entera, haciendo vibrar todas las cuerdas del interés y evitando todos los soñolientos rencores del tedio […] ése logrará coger las flores de las semillas que sembrara.[77]

Las tareas de aprisionar la atención, hablar con vivacidad, hacer vibrar las cuerdas del interés y evitar el tedio, incluidas dentro del método, no se circunscribían al dominio de una técnica específica ni se presentaban como una sumatoria de pasos a seguir en la transmisión de saberes. En el mismo sentido, la solicitud hacia los y las docentes de contar con tacto, tino y gracia —términos señalados como poco precisos por quienes buscaban definirlos—, daba a entender que la enseñanza requería de un condimento, impreciso pero efectivo, para *llegar* a los alumnos y, como decía Pizzurno, que sus ojos brillaran llenos de entusiasmo. Por otra parte, no habría que perder de vista que muchos de los materiales aquí analizados tenían un objetivo más o menos explícito: enseñar a enseñar. Es decir, quienes apelaban a la gracia, al tacto y al tino eran pedagogos que estaban postulando recomendaciones formativas destinadas al colectivo docente. En este sentido, la gracia, el tino y el tacto, aun siendo difícilmente definibles, eran considerados disposiciones afectivas *formables*, a partir de los trayectos que iban posibilitando las escuelas normales.

EL MÉTODO: ENTRE LAS DISPOSICIONES AFECTIVAS Y EL DOMINIO DE LA TÉCNICA

Los manuales de Pedagogía de la época estudiada, al abordar el tema de la enseñanza, conjugaban las disposiciones afectivas docentes con los aspectos técnicos del desempeño. En *Apuntes de Pedagogía,* Rodolfo Senet comenzaba resaltando las cualidades intelectuales de los maestros, sosteniendo que «quien no posee a fondo un tópico, no lo puede enseñar

[77] Herder, *De la gracia en la escuela*, 30 -31.

[…]. En cambio, el bien preparado, transmite su entusiasmo, su fe, y puede llevar el convencimiento a la mente de sus educandos, quienes creerán lo que enseña».[78] Es decir, la buena preparación y el dominio del tema eran requisitos para alcanzar enseñanzas exitosas. Pero, más adelante, aclaraba que no alcanzaba con «poseer una asignatura cualquiera para poder ser profesor». Era «condición indispensable, saberla enseñar», es decir, poseer «formación profesional». «Se sabe —decía— que muchos sabios son malos profesores y que muchos que no alcanzan a semejante categoría lo son y muy buenos».[79] Finalmente, declaraba que tanto los atributos intelectuales como los profesionales eran insuficientes; era indispensable tener en cuenta las condiciones del individuo:

> Se requiere, ante todo, gusto, entusiasmo por dar clases, hacerlas amenas, y presentar el punto de tal manera, que despierte el interés en los alumnos, para lo cual no hay reglas especiales y depende del individuo. Sin esta condición no hay enseñanza buena, por más preparación profesional que se tenga. Los métodos, como teoría, procedimientos, etc. por excelentes que sean, así como todas las reglas pedagógicas y preceptos y principios, fracasan ante una mala voluntad, ante una falta de entusiasmo, ante una falta de gusto, ante una clase dada a la fuerza, por llenar una obligación o mantener un puesto.[80]

Puede resultar llamativo que un exponente del positivismo afirmara que la marcha de la enseñanza estaba supeditada a la voluntad y a las condiciones individuales de cada educador. Luego confesaba que esta situación tenía que ver con que la Pedagogía aún no había alcanzado los «umbrales de la ciencia», siendo sólo «un auxiliar necesario y útil en muchísimos casos, pero que está muy lejos de resolverlo todo, no impidiendo que el maestro marche, la mayor parte del tiempo, a tientas, con paso vacilante e inseguro».[81]

---

[78] Rodolfo Senet, *Apuntes de pedagogía: adaptados al programa de 1er. año normal* (6°ed.) (Buenos Aires: Cabaut, 1918), 57.

[79] Senet, *Apuntes de pedagogía*, 59.

[80] Senet, *Apuntes de pedagogía,* 57.

[81] Senet, *Apuntes de pedagogía,* 60.

Otro reconocido positivista, Víctor Mercante, en su manual de *Pedagogía* planteaba lo siguiente:

> De los labios del maestro suele pender esta pregunta: ¿Cómo haré para dar una clase bonita? Si el profesor o maestro, a la preparación científica une el conocimiento de los métodos; si inspira confianza a sus alumnos y un noble entusiasmo por la asignatura, enardece su corazón; si lleva fijo el propósito de enseñar algo, el éxito de la enseñanza es seguro.[82]

Unos años más tarde, en *Pedagogía general y psicología infantil,* el pedagogo espiritualista Hugo Calzetti otorgaba al sentimiento un papel de suma importancia en la adquisición del conocimiento. Sugería que el maestro «tenga siempre presente que un conocimiento nacido al calor de la pasión difícilmente se olvida».[83] Luego, describía la lección expositiva y decía: «Debe ser ágil, viva, dinámica. […]. Si el maestro es capaz de animar su exposición, de darle vida, de vivirla él mismo, el alumno también la vivirá y la lección habrá sido por eso mismo convenientemente aprovechada».[84]

Para que los maestros y las maestras lograran dictar una clase considerada buena, los manuales de Senet, Mercante y Calzetti recomendaban, sin lugar a dudas, dar entidad al manejo de contenidos y métodos. Pero aquello no alcanzaba. Quien guiaba la lección debía poner en juego *algo* más, algo que no era en sí mismo un precepto, aunque dentro de los contornos prescriptivos de un manual de formación podía adquirir la cualidad de tal.

Finalmente, resulta oportuno sumar el artículo «El valor de la técnica», publicado en *La Obra*, que comenzaba reconociendo como «requisito esencial» para la docencia la existencia de «una exquisita afección, cálida siempre para la totalidad de sus alumnos, que vivifica el ambiente escolar para envolver a los niños en la única atmósfera —rebosante de amor y llena de alegría y confianza— en la que es posible "educar" con eficacia».[85] Pero luego enfatizaba:

---

[82] Víctor Mercante, *Pedagogía. Primer curso* (Buenos Aires: editorial Kapelusz, s.f.), 238.

[83] Hugo Calzetti, *Pedagogía general y psicología infantil* (Buenos Aires: Estrada, 1937), 73.

[84] Calzetti, *Pedagogía general*, 390-391.

[85] «El valor de la Técnica», *La Obra* Año XI, no.193 (1931): 51-52.

> Pueden tenerse eximias condiciones personales para tal función; pero si a ellas no acompaña la capacidad técnica requerida, vanas serán las intenciones, vano el esfuerzo. La técnica didáctica tiene, de tal modo, la misma importancia que la calidad personal o el «espíritu docente». En ambos factores se funda la eficiencia y la capacidad del maestro. Hay que «sentirse maestro», verdad es, para serlo con altura y utilidad; pero es menester saber serlo, dominar la técnica escolar para poder alcanzar ese resultado.[86]

Antes que postular antinomias entre las disposiciones afectivas docentes y las técnicas de enseñanza, los pedagogos normalistas buscaban articularlas. Es evidente el lugar otorgado al ánimo, la voluntad, el entusiasmo o el gusto en el desempeño pedagógico: el dominio del tema y de los métodos no garantizaban, solos, el éxito de la tarea. Pero, al mismo tiempo, el factor personal, la confianza o la alegría también eran insuficientes si no estaban acompañados del manejo de la técnica escolar. La eficacia, en definitiva, se situaba «entre» la personalidad, las disposiciones, la preparación y la destreza técnica. Dicho de otro modo, las reglas y principios no se aplicaban mecánicamente, y el joven Mercante —tal como se señaló al inicio de este artículo— lo sabía por experiencia propia.

PALABRAS FINALES

A lo largo de estas páginas se buscó echar luz a una temática poco explorada en el campo de la historia de la educación: la dimensión afectiva de la enseñanza en el magisterio argentino, entre fines del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX. En efecto, la preocupación por «llegar» al alumnado, lograr que prestara atención, que «vibrara» y se interesara por las verdades de la ciencia llevó a los pedagogos de la época a tener en cuenta variables que excedían a lo estrictamente metodológico. En este sentido, la solicitud constante hacia el magisterio de combinar la inteligencia con el corazón, expresaba muy bien el balance que se buscaba entre la razón, los métodos y principios, por un lado, y el entusiasmo, el fervor y el gusto, por el otro.

Además, nociones como el tacto o la gracia —definidas de modo impreciso por los mismos filósofos y pedagogos que las proponían— permiten

[86] «El valor de la Técnica», 51-52.

pensar que la pedagogía estaba reconociendo, de manera tácita, que el éxito de la transmisión de saberes no dependía exclusivamente de la aplicación mecánica de reglas didácticas. Por el contrario, los logros educativos dependían, en gran medida, de lo que en el marco de este escrito conceptualicé como disposiciones afectivas docentes. Importa resaltar que esta categoría propone concebir al afecto en su carácter relacional antes que como una cualidad fija y estática. En este sentido, las disposiciones afectivas no eran el equivalente a los rasgos de la personalidad de maestros y maestras, sino el resultado de dinámicas pedagógicas entre sujetos (docente y estudiantes) y con los conocimientos, que, además, eran susceptibles de ser formadas. Asimismo, la noción de disposición afectiva propuesta por Mühlhoff posibilita poner a la enseñanza en relación con la idea de «estar dispuesto-a y estar a disposición-de». ¿En qué medida la enseñanza, para ser eficaz, tenía que apoyarse en la disposición docente, es decir, en su ímpetu, su tono, su expresividad?

Vale reiterar que no se trata de pensar al afecto docente en términos antinómicos al dominio de la técnica de enseñar. El éxito de la enseñanza, a fin de cuentas, se situaba «entre» el corazón y la inteligencia, es decir, en la intersección entre el manejo de los contenidos, las reglas didácticas y las disposiciones afectivas. No obstante, no deberíamos soslayar que, a diferencia de los desarrollos teóricos producidos respecto de lo didáctico-metodológico, era relativamente escaso el esfuerzo por conceptualizar y comprender los componentes afectivos de la enseñanza. Sobre todo, teniendo en cuenta el peso otorgado a los mismos en la resolución de la tarea pedagógica.

Finalmente, podría concluirse que la articulación peculiar producida por el normalismo —incluyendo dentro de sí diferentes tradiciones teóricas y filosóficas— fue la que dio relieve y perdurabilidad a las disposiciones afectivas aquí reseñadas.

Nota sobre la autora

Ana Laura Abramowski es Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires, magíster en Ciencias Sociales con Mención en Educación (FLACSO), profesora y licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Rosario. Es investigadora del área

Educación de FLACSO, sede Argentina, donde se desempeña como coordinadora del Núcleo de Estudios Sociales sobre la Intimidad, los Afectos y las Emociones, y profesora de la Maestría en Educación de la Universidad de San Andrés. Sus temas de investigación se encuentran en la intersección entre la historia de la educación, la historia de las emociones, los estudios sobre afectos y la pedagogía. Es autora del libro *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas* (Paidós, 2010), compiladora, junto con Santiago Canevaro, de *Pensar los afectos. Aproximaciones desde las ciencias sociales y las humanidades* (Ediciones UNGS, 2017), y compiladora, junto con Santiago Canevaro y María Victoria Castilla, de la obra *Las emociones y la intimidad de lo social. Abordajes desde las ciencias sociales* (Teseo, 2023).

REFERENCIAS

Abramowski, Ana. «Por ese palpitar. La historia de la educación ante los desafíos del giro emocional o afectivo». En *Latinoamérica: la educación y su historia. Nuevos enfoques para su debate y enseñanza,* editado por Nicolás Arata y Pablo Pineau, 231-251. Buenos Aires: editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 2019.

Abramowski, Ana. «La afectividad docente se hace cuerpo: los modales, la voz y la mirada en el magisterio argentino entre fines del siglo XIX y principios del siglo XX». En *Los procesos corpoemocionales en los estudios de género y sexualidades,* coordinado por Rocío Enríquez Rosas y Oliva López Sánchez, 121-142. México: ITESO, UNAM, 2022.

Abramowski, Ana. «Un verdadero cariño paternal. El perfil afectivo de los maestros de escuela primaria en Argentina entre fines del siglo XIX e inicios del siglo XX». *Foro de Educación* 22, no.1 (2024): 125-144. https://doi.org/10.14201/fde.1269

Acri, Martín. «Las asociaciones y gremios docentes de la Argentina. La situación laboral, la organización y las primeras luchas (1881-1930)». Tesis de Maestría, FLACSO, 2007.

Alliaud, Andrea. *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino.* Buenos Aires: Granica, 2007.

Arata, Nicolás y Marcelo Mariño. *La educación en la Argentina. Una historia en 12 lecciones.* Buenos Aires: Noveduc, 2013.

Bodei, Remo. *Geometría de las pasiones. Miedo, esperanza, felicidad: filosofía y uso político.* México: Fondo de Cultura Económica, 1997.

Bolufer Peruga, Mónica. «En torno a la sensibilidad dieciochesca: discursos, prácticas, paradojas». En *Las mujeres y las emociones en Europa y América. Siglos XVII-XIX,* editado por María Luisa Candau Chacón, 29-56. Santander: editorial de la Universidad de Cantabria, 2016.

Carli, Sandra. *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina (1880-1955).* Buenos Aires: Miño y Dávila, 2012.

Cucuzza, Rubén. «Desembarco de la Escuela Nueva en Buenos Aires. Heterogéneas naves atracan en puertos heterogéneos». *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica* 2, no. 5 (2017): 310-329.

Fiorucci, Flavia. «Maestros para el sistema de educación pública. La fundación de escuelas normales en Argentina (1890-1930)». *Revista Mexicana de Historia de la Educación* II, no. 3 (2014): 25-45.

Fiorucci, Flavia y Myriam Southwell. «Normalismo». En *Palabras claves en la historia de la educación argentina,* editado por Flavia Fiorucci y José Bustamante Vismara, 245-248. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE, 2019.

Frechtel, Ignacio. «La revista La Obra como elemento de análisis de las discusiones político-pedagógicas (1921-1936). Sujetos y debates entre las pedagogías triunfantes, las críticas y las alternativas». En *Prensa y educación. Historias, territorios, sujetos y prácticas*, coordinado por Silvia Finocchio, 385-411. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Ediciones de la FaHCE, 2024. https://doi.org/10.24215/978-950-34-2388-2

Frevert, Ute. «Defining Emotions: Concepts and Debates over Three Centuries». En *Emotional Lexicons. Continuity and Change in the Vocabulary of Feeling 1700–2000,* Ute Frevert *et al.*, 1-31. Oxford: Oxford University Press, 2014.

Gergen, Kenneth. *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo.* Barcelona: Paidós, 2006.

Gvirtz, Silvina. «El concepto de "actividad" en la propuesta didáctica del movimiento de la Escuela Nueva en Argentina». *Anuario de Historia de la Educación* 1 (1997): 87-107.

Hentschke, Jens. «La Escuela Normal de Paraná en Argentina y sus discípulos: Fusiones de liberalismo, krausismo y positivismo comteano en el templo creado por Sarmiento para civilizar a la nación, de 1870 a 1916». *Revista Hablemos de Historia. Cuestiones teóricas y metodológicas de la Historia* 10 (2020): 38-65.

Høystad, Ole Martin. *Una historia del corazón.* Buenos Aires: Manantial, 2008.

Landahl, Joakim. «Emotions, Power and the Advent of Mass Schooling». *Paedagogica Historica* 51, no. 1-2 (2015): 104-116.

Linares, María Cristina. «Posibles itinerarios y recepciones del método intuitivo en la Argentina (1880-1910)». *Del prudente saber y el máximo posible de*

sabor 7 (2012): 8-26. http://rct.fcedu.uner.edu.ar/index.php/prudente/article/view/20

Lionetti, Lucía. *La misión política de la escuela pública. Formar a los ciudadanos de la república (1870-1916)*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2007.

Mattig, Ruprecht. «The tactful teacher: A role model for learning democracy». *On Education. Journal for Research and Debate 7, no.*19 (2024): s.p. https://doi.org/10.17899/on_ed.2024.19.2

Maurette, Pablo. *El sentido olvidado. Ensayos sobre el tacto*. Buenos Aires: Mardulce, 2015.

Mühlhoff, Rainer. «Affective disposition». En *Affective Societies: Key Concepts,* editado por Jan Slaby y Christian von Scheve, 119-130. New York: Routledge, 2019.

Pérez Navarro, Camila y Laura Rodríguez. «Las escuelas normales en Chile y Argentina (1821-1974). Un estudio comparado». *Revista Mexicana de Historia de la Educación* IX, no.18 (2021): 1-21. https://doi.org/10.29351/rmhe.v9i18.352.

Pernau, Margrit y Helge Jordheim. «Introduction». En *Civilizing Emotions. Concepts in Nineteenth-Century Asia and Europe,* Margrit Pernau *et al.*, 1-62. Oxford: Oxford University Press, 2015.

Pimenta Rocha, Heloisa Helena y Pablo Toro Blanco (org.). *Infância, juventude e emoções na história da educação*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2022.

Puiggrós, Adriana. «Espiritualismo, Normalismo y Educación». En *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina,* editado por Adriana Puiggrós, 27-104. Buenos Aires: Galerna, 1997.

Rodríguez, Laura. «Cien años de normalismo en Argentina (1870-1970): Apuntes sobre una burocracia destinada a la formación de docentes». *Ciencia, docencia y tecnología* 30, no.59 (2019): 200-235.

Schuetze, Paul. «From Affective Arrangements to Affective Milieus». *Frontiers in Psychology* 11 (2021): 1-11. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.611827

Slaby, Jan. «Relational affect: perspectives from philosophy and cultural studies». En *How to do things with affects,* editado por Ernst van Alphen and Tomáš Jirsa, 59–81. Leiden: Brill, 2019. https://doi.org/10.1163/9789004397712_005

Southwell, Myriam. *Ceremonias en la tormenta: 200 años de formación y trabajo docente en Argentina*. Buenos Aires: CLACSO; IUCOOP; CTERA; Facultad de Filosofía y Letras-UBA, 2021.

Stone, Lawrence. *Familia, sexo y matrimonio en Inglaterra (1500-1800)*. México: Fondo de Cultura Económica, 1990.

Takashi, Sugiyama. «Herder's Theory of Common Sense: The Birth of the Concept of Synesthesia». *Aesthetics* 13 (2009): 69-81.

Taylor, Charles. *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. Barcelona: Paidós, 2006.

Tedesco, Juan Carlos. *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2003.

van Manen, Max. *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica.* Barcelona: Paidós, 2010.

Villamil Carvajal, Ronald. «La filosofía romántica de la historia en Herder y sus aportes a La Joven Argentina del siglo XIX». *Historia Crítica* 30 (2005):139-161. https://doi.org/10.7440/histcrit30.2005.06

Historia y Memoria de la Educación 23 (enero-junio 2026): 373-402
Sociedad Española de Historia de la Educación
ISSN: 2444-0043
DOI: 10.5944/hme.23.2026.40575

APRENDIENDO A LEER, ESCRIBIR Y CONTAR: LA ENSEÑANZA GRATUITA DE PRIMERAS LETRAS EN PALENCIA (SIGLOS XVIII-XIX)*

Learning to read, write and count: free teaching of first letters in Palencia (18th-19th Centuries)

Cynthia Rodríguez Blanco[α]

Fecha de recepción: 15/04/2024 • Fecha de aceptación: 18/11/2024

Resumen: El Siglo de las Luces es tradicionalmente identificado como el punto de partida de la educación primaria gratuita. Como consecuencia de los nuevos postulados, las autoridades comenzaron a tomar conciencia de que, para generar riqueza productiva a la nación, era necesario contar con una masa de habitantes mínimamente alfabetizada que supiera al menos leer y escribir. De este modo comenzaron a surgir por toda España escuelas de primeras letras gratuitas financiadas a través de los caudales de propios. Partiendo de ese contexto, en este artículo, nos proponemos analizar la historia de la «Escuela Municipal» de Palencia desde su surgimiento, en 1767, hasta el año 1825, a través de los memoriales y pedimentos que han quedado recogidos en los libros de las actas capitulares del ayuntamiento. Una serie documental perfectamente conservada que permite conocer, más allá de la reglamentación interna del centro educativo, la identidad de quienes detentaron la maestría, la evolución de los estipendios acordados, los intentos de reforma educativa emprendidos, la popularidad de sus aulas, las quejas e insatisfacciones surgidas por el mal comportamiento de los niños e incluso los abusos cometidos por los maestros.

Palabras Clave: Palencia; Siglo XVIII; Educación; Primeras letras; Infancia.

---

* Investigación llevada a cabo a través del GIR: Grupo de Estudios sobre Familia, Cultura Material y Formas de Poder en la España Moderna (Universidad de Valladolid) y del proyecto de investigación «Familia, dependencia y conflicto en España, 1700-1860», PID2024-159231NB-I00.

α Departamento de Historia Moderna, Contemporánea y América. Periodismo y Comunicación audiovisual. Facultad de Filosofía y Letras. Plaza Campus Universitario S/N, 47011, Valladolid. Cynthia.rodriguez@uva.es. https://orcid.org/0000-0002-2464-632X

Cómo citar este artículo: Rodríguez Blanco, Cynthia, «Aprendiendo a leer, escribir y contar: la enseñanza gratuita de primeras letras en Palencia (Siglos XVIII-XIX)». *Historia y Memoria de la Educación* 23 (2026): 373-402

Abstract: *The Age of Enlightenment is traditionally identified as the starting point for free primary education. As a consequence of the new postulates, the authorities began to become aware that, in order to generate productive wealth for the nation, it was necessary to have a mass of minimally literate inhabitants who knew at least how to read and write. In this way, free primary schools began to emerge throughout Spain, financed through the funds of their own. Starting from this context, in this article, we propose to analyze the history of the "Municipal School" of Palencia from its inception, in 1767, to the year 1825, through the memorials and petitions that have been collected in the books of the chapter minutes of the city council. A perfectly preserved documentary series that allows us to know, beyond the internal regulations of the educational center, the identity of those who held the master's degree, the evolution of the agreed stipends, the attempts at educational reform undertaken, the popularity of its classrooms, the complaints and dissatisfactions arising from the bad behavior of children and even the abuses committed by teachers.*

Keywords: *Palencia; 18th Century; Education; First Letters; Childhood.*

ESTADO DE LA CUESTIÓN

En los últimos años el análisis de la educación primaria, religiosa e incluso gremial a lo largo del Antiguo Régimen se ha revelado como un tema de estudio que ha suscitado un gran interés por parte de los investigadores. Si bien, como señala Cava López,[1] la familia se constituyó como el primer ámbito de formación intelectual y moral del niño, es indudable que estas escuelas, seminarios y talleres jugaron un papel fundamental en su alfabetización ya que, a diferencia de la mayor parte de los progenitores, los maestros sí se hallaban instruidos en la lectura, la escritura, la aritmética, la palabra de Dios o los trabajos manuales. Considerando que el estudio de las tres tipologías educativas se revelaba como un proyecto excesivamente ambicioso, hemos decidido centrar nuestra atención sobre las escuelas de primeras letras y más concretamente sobre la escuela municipal de Palencia (surgida tras la expulsión de la orden jesuita en 1767). Institución escolar auspiciada y mantenida a través de los caudales de propios que se encargó de educar a la población masculina infantil de la ciudad sin importar su condición social y económica. Valiéndonos de los memoriales y pedimentos que quedaron recogidos en las actas municipales

[1] M.ª Gema Cava López, «La educación primaria en la Alta Extremadura durante el Antiguo Régimen», *Campo Abierto*, 15 (1998): 78.

conformadas entre 1767 y 1825 nos proponemos reconstruir su historia prestando especial atención a los alumnos (reglamento que habían de cumplir, número de criaturas matriculadas, libros y materiales utilizados…) y a los maestros (condiciones y requisitos que habían de reunir para hacerse con una de las vacantes, métodos pedagógicos utilizados, emolumentos recibidos, quejas formuladas respecto al oficio…). Una investigación novedosa que viene a completar una parte de la historia de la ciudad ya que, hasta el momento, las únicas noticias que se tenían acerca del funcionamiento del sistema escolar primario durante la Edad Moderna las aportaron en la década de los 90 Labrador Herráiz y Nieto Bedoya.[2] Autoras que, pese a aportar excelentes datos que nos han permitido seguir la pista de la escuela, tendieron a centrarse más en el ámbito rural que en el urbano. En todo caso, y más allá de la exposición enumerativa de acontecimientos que podamos realizar, lo que pretendemos es comparar lo acontecido en Palencia con lo ocurrido en otros puntos peninsulares como Ferrol, La Rioja, Valladolid, Madrid, Murcia o Sevilla para apreciar las similitudes y dicotomías existentes. En este sentido no perderemos de vista los numerosos trabajos que existen acerca del tema pudiendo señalar, por ser los primeros que inician la senda, los de Asensio Rubio,[3] Bartolomé Martínez,[4] Miñambres Abad[5] o Nava Rodríguez.[6]

BREVES NOTAS ACERCA DE LA INSTRUCCIÓN EN LOS SIGLOS XVI-XVII

Con anterioridad al surgimiento de las escuelas de patrocinio municipal, en Palencia, como en otras muchas ciudades castellanas, de la educación de los más pequeños se ocupaban las órdenes eclesiásticas (Colegio

---

[2] M.ª del Carmen Labrador Herráiz y Margarita Nieto Bedoya, «La escuela en el antiguo régimen: los maestros de primeras letras en la provincia de Palencia», en *Actas del I Congreso de Historia de Palencia* (Palencia: Diputación de Palencia, 1995), 497-522.

[3] Francisco Asensio Rubio, «La educación primaria en Almagro en el siglo XVIII», *Espacio, tiempo y forma. Serie IV Historia Moderna*, 15 (2002): 257-300.

[4] Bernabé Bartolomé Martínez, «La actividad educadora, directa e institucional: las escuelas de primeras letras», en dir. Paz Bernabé Bartolomé Martínez *Historia de la acción educadora de la iglesia en España* (Madrid: Biblioteca de autores cristianos, 1997), 612-630.

[5] María Amparo Miñambres Abad, «Las escuelas de primeras letras en la Lérida del siglo XVIII», en *Educación e Ilustración en España. III Coloquio de Historia de la Educación* (Barcelona: Universidad de Barcelona, 1984), 496-504.

[6] M.ª Teresa Nava Rodríguez, *La educación en la Europa Moderna*, Madrid: Síntesis, 1992.

de la Compañía y Colegio de los Niños de la Doctrina Cristiana) y los maestros seglares que, previa licencia expedida por la Hermandad de San Casiano, se decidían a «abrir escuela» en sus propios domicilios. Para poder acudir a estas últimas previamente los padres o tutores del muchacho debían realizar una escritura de concierto con el maestro para dejar constancia de los conocimientos que se debían enseñar al pupilo, la duración que tendría la instrucción y, por supuesto, los emolumentos que se habían de satisfacer al instructor por enseñar y dar, en ocasiones, cobijo y alimento al niño. Como recuerda Álvarez Márquez,[7] estas primitivas escuelas de primeras letras se configuraban no solo como instituciones académicas sino también residencias temporales donde los muchachos aprendían oraciones, letras y números, junto a pautas de comportamiento y civilización. De este modo, en 1586, Catalina Montes se comprometió a pagar 24 ducados al maestro Diego de Velasco, para que tomase como discípulo durante doce meses a su hijo Andrés de diez años.

> En el qual tiempo le tengo que ynbiar cama en que duerma y él le a de tener en su casa, y darle de comer y beber y lavarle la camisa y darle vida razonable en la forma que, con semejantes pupilos y aprendices, se acostumbra. Y en dicho año le a de enseñar a leer y escribir de forma que, al cabo del año, pueda sacar cualquier escritura y la pueda signar. Y ansimismo le a de enseñar las cinco reglas de quenta que son: sumar, restar, multiplicar, medio partir y partir por entero.[8]

Más allá de costear los jergones y camastros, los padres y tutores quedaban obligados a asegurar la asistencia diaria de sus menores a la escuela (en caso de que hubiesen optado por evitar la pernoctación en casa del maestro[9]); la cura de las enfermedades que les pudiesen adolecer; y la compra de los materiales necesarios para completar su tan necesaria instrucción. El canónigo Alonso Ortega decía que había entregado a su sobrino Diego Díez dos reales «para papel porque andaba a la

[7] M.ª Carmen Álvarez Márquez, «La enseñanza de las primeras letras y el aprendizaje del arte del libro en el siglo XVI en Sevilla», *Historia. Instituciones. Documentos*, 22 (1995): 40.

[8] Archivo Histórico Provincial de Palencia (AHPPA), Protocolos notariales (PN), Leg. 10569, Llorente Sánchez de Colmenares, año 1586, f. 233.

[9] Cuando Ana Juárez mandó a su hijo Pedro con el maestro Juan Izquierdo se hizo determinar que «el dicho Juan Izquierdo no le a de tener en su casa ni dar cosa alguna». AHPPa, PN, Leg. 7759, Francisco de la Puerta de la Rúa, año 1568, f. 58.

escuela»[10]; y Diego Flores, tutor de Antonio de Quirós que, en nueve años, había desembolsado 6.800 maravedíes «en pagar a los maestros de escuela que le enseñaron a leer, escribir y contar; y en libros que le compró de arte y vocabulario junto con la tinta, la pluma y el papel».[11] En cuanto a los salarios prometidos, lo cierto es que no existió unanimidad. Por las cartas analizadas podemos afirmar que estos oscilaron entre los 3.750 maravedíes y los 1.500 (pudiéndose añadir algunas cargas de buen trigo limpio y seco). Cifras que se hallan en consonancia con las apreciadas por Herreno Jiménez y Diéguez Orihuela para la vecina ciudad de Valladolid,[12] pero que se revelan ciertamente superiores a las registradas en Burgos donde un hombre empleado en la enseñanza de niños podía cobrar entre 250 y 780 maravedíes. Por su parte, los maestros, se comprometían a hacerles un buen tratamiento asegurando su instrucción en el tiempo prometido bajo pena de devolver parte del dinero entregado o mantener de balde al pequeño en su casa hasta que supiese leer en redondo y tirado y escribir en bastardillo de manera clara. Aunque estos eran los conocimientos más demandados siempre hubo padres que se mostraron más exigentes solicitando a los maestros que enseñasen a sus hijos «a leer latín bien», «reducir monedas» o «leer proceso y escribir sin renglones».

Respecto a la educación de las niñas poco podemos decir debido a que para ellas no existieron escuelas de primeras letras. A lo máximo que podían aspirar, si la familia tenía caudales suficientes para ello, era al pupilaje de una maestra que les enseñase las oraciones y labores propias de su sexo. Francisco Briceno, como curador de su sobrina María Calderón, indicó que había pagado 16 reales a Isabel Amor, vecina de Carrión de los Condes, «por un año que enseñó a labrar a la dicha menor y por la seda y el hilo que tuvo que comprarla para la labor».[13] Algo que también hizo Pedro de Espinosa, quien pagó 16 reales a María Ortiz por enseñar a su menor «a labrar los meses de henero, febrero, março, abril,

---

[10] AHPPa, PN, Leg. 7020, Pedro Guerra de Vesga, año 1588, f.577.

[11] AHPPa, PN, Leg. 7169, Francisco de Herrera, año 1590, s.f.

[12] Mauricio Herrero Jiménez y Gloria Diéguez Orihuela, *Primeras letras. Aprender a leer y escribir en Valladolid en el siglo XVI.* (Valladolid: Universidad de Valladolid, 2008), 45.

[13] AHPPa, PN, Leg. 6892, s.f. Cabe señalar que, en aquellos momentos, labrar era entendido como sinónimo de bordar o coser.

mayo, junio, julio i agosto de 1586».[14] En el otro lado de la balanza se encontrarían las niñas más pobres quienes, con suerte y siempre que fueran huérfanas, podrían ingresar en el llamado «Colegio de las Niñas Huérfanas». Una fundación pía erigida a comienzos del siglo XVII por el canónigo magistral, D. Juan Gutiérrez Calderón, con el objeto de recoger y asistir a ocho mocitas huérfanas de entre diez y doce años para instruirlas «en los actos y exercicios de virtud que han de tener, como en la labor y demás cosas en que se han de ocupar».[15] Lejos de buscar su desarrollo intelectual, la educación femenina del Antiguo Régimen lo que persiguió fue instruir a la mujer en aquellos saberes que se consideraban inherentes a su sexo y necesarios para asegurar el buen gobierno doméstico. No debemos pasar por alto que el cometido vital de toda mujer era el de ser esposa y madre, unas facetas para las que no necesitaba saber ni de números ni de letras.

EL SURGIMIENTO DE LA ESCUELA MUNICIPAL EN EL SIGLO XVIII

Adentrándonos ahora ya en las escuelas de patrocinio municipal, como recuerda Díez Palenzuela, el origen de estas se halla en el acuerdo que en el año 1695 suscribió el ayuntamiento con la orden jesuítica para que, a cambio de 250 ducados anuales (en concepto de alimentos para los maestros), los muchachos más pobres de la ciudad pudiesen acudir a las aulas del Colegio de la Compañía.[16] Una situación que se mantuvo invariable hasta el año 1767 en el que, debido a la expulsión de la orden, el gobierno municipal asumió en solitario el patrocinio de dichas escuelas. Con anterioridad a ello, junto al Colegio de la Compañía, debían existir repartidas por la ciudad otras tantas escuelas dedicadas a la enseñanza de niños que se mantenían a través de las cuotas que aportaban los padres. De este modo, en el año 1724, el maestro Manuel Antolín dirigió una petición al

[14] AHPPa, PN, Leg. 6892, año 1586, s.f.

[15] AHPPa, PN, Leg. 7288, Laurencio López de Soto, año 1620, f. 1209. Para más información acerca de esta institución consultar: Cynthia Rodríguez Blanco, «El canónigo Juan Gutiérrez Calderón y la fundación del Colegio de Niñas Huérfanas de Palencia», *Hispania Sacra*, 76/154 (2024), 1015.

[16] Luis A, Díez Palenzuela, «Sanidad y educación en la ciudad de Palencia en el S. XVIII: la salud y la medicina, las escuelas de primeras letras y otros centros de enseñanza», *Publicaciones de la Institución Tello Téllez de Meneses*, 73 (2002), 179. Pese a que el acuerdo era claro, cada año, el prior de la orden jesuítica se veía obligados a registrar varios memoriales recordando al ayuntamiento «que a dicho Colegio se le están debiendo 250 ducados de los alimentos de los maestros de primeras letras del plazo que cumplió en fin del año pasado». AHMP, Sig. A-21-037, año 1710, f. 34.

ayuntamiento para que «se sirva concederle licencia para poner escuela de primeras letras como maestro examinado en este arte. Y aunque es cierto que ya la tiene puesta a sido por aver encontrado sitio. Y le fue concedida[17]». Tras haber solicitado la licencia, un año más tarde, de nuevo Manuel se dirigió al concejo informándole de que «para poder asistir en ella [la escuela] desde S. Juan en adelante, suplica le favorezca la ciudad con alguna cosa o al menos le de la casa en que tiene dicha escuela para poder estar con alguna maior conveniencia los niños que asisten».[18] Petición que fue totalmente desoída. No es la única escuela de la que tenemos noticia: en 1738, Cristóbal Salazar registró un memorial en el que «suplica se digne a conferirle su licencia para que abra escuela de primeras letras, en cuio empleo procurará dar todo gusto».[19] Aunque mayoritariamente estos maestros se dirigían al cabildo para solicitarle licencia y ayudas, en ocasiones también lo hacían para informarle de ciertos abusos que se cometían. Así en 1736, de nuevo Manuel Antolín registró un escrito en el que decía que «ha llegado a su noticia aberse abierto otra escuela de primeras letras por un sugeto que no está examinado ni apoderado. Lo que hace presente a la ciudad para que se sirva de tomar providencia si fuere de su agrado».[20]

Como ya hemos señalado, para poder ejercer como maestro era necesario pasar un examen y disponer de un preceptivo título que, desde 1771, fue expedido por la Hermandad de San Casiano. Para conseguirle, además de aprobar el examen —en el que se examinaba la capacidad lectora, escrituraria, aritmética y conocimiento de la doctrina cristiana del opositor—, el interesado debía aportar un certificado de buenas costumbres y limpieza de sangre.[21] Unas licencias que se revelaban fundamentales y sin las que, al menos en teoría, no se podía ejercer el oficio. Cuando en 1791 se eligió por maestro de la «Escuela de Leer» a Juan de Carrascal fueron varios los caballeros que se opusieron a su nombramiento debido a que, aunque se había examinado como maestro en Castromocho en 1789, aún no

17 AHMP, Sig. A-21-040, Actas Capitulares año 1724, f. 227

18 AHMP, Sig. A-21-040, Actas Capitulares año 1725. f. 116.

19 AHMP, Sig. A-21-043, Actas Capitulares año 1738, f. 118.

20 AHMP, Sig. A-21-042, Actas Capitulares año 1736, f. 92.

21 Manuel- Reyes García Hurtado, «Un viaje por la enseñanza de las primeras letras en España en el siglo XVIII», en aut. Paz Romero Portilla y Manuel García Hurtado *De cultura, lenguas y tradiciones: II Simposio de Estudios Humanisticos (Ferrol, 14-16 noviembre de 2006)* (Santiago de Compostela: Universidade da Coruña, Servizo de Publicacións, 2007), 76.

poseía el certificado de la Hermandad.[22] A consecuencia de ello se decidió que su lugar fuera ocupado por el opositor inmediato mejor valorado: Pedro Monzón, quien ostentaría el cargo durante apenas cuatro años debido a que en 1793 abandonó la ciudad a causa de no poder «mantener a la larga familia que tiene por valer todo tan caro».

Los maestros de primeras letras: funciones, salarios y peticiones

Tras asumir como propia la labor educativa de la ciudad en 1767, el ayuntamiento decidió desdoblar la escuela en dos aulas: por un lado, la «Escuela de Abajo o de Leer», en la que el maestro debía enseñar a leer a sus pupilos sin tono ni cántico «con toda prudencia, esmero y cuidado, en los primeros rudimentos, hasta la clase de proceso» procurando que conozcan las partes del vocablo (puntos, comas, acentos e interrogaciones); y por otro lado, la «Escuela de Arriba o de Escribir» donde el maestro había de «enseñar también con toda prudencia, madurez y cordura a escribir, leer y contar haciendo dar y que se dé lección por la mañana y en proceso por la tarde».[23] Ambos, además de comportarse con armonía, tranquilidad y quietud, quedaban obligados a:

> instruir en la Doctrina Christiana y misterios de Nuestra Santa Fe Cathólica, haciendo que en la tarde de los sábados se estudie, y de memoria; y echo esto, en que pondrán toda vigilancia hasta que, por uno de los discípulos, el más inteligente, se lea en voz intelijible en un libro, el tiempo de un quarto de hora, para que este corto rato les estimule e incline a la maior atención del asunto que se leiere.[24]

Jerárquicamente el maestro de escribir se situaba por encima del de leer quedando recompensado con una dotación mayor y con el control de las llaves del aula que solo podía ceder al segundo para que abriese y cerrase su escuela a las horas señaladas. Del mismo modo, y debido a su superior instrucción, quedaba obligado a elaborar las muestras con las que aprendían los niños «estampándolas en los bancos, desde la clase de palotes asta la de quarenta, escriptas con toda limpieza, de buena letra,

[22] AHMP, Sig. A-21-059, Actas Capitulares año 1791, f. 321.

[23] AHMP, Sig. A-21-052, Actas Capitulares año 1770, f.165.

[24] AHMP, Sig. A-21-052, Actas Capitulares año 1770, f.165

airosa y tirada con arte apuntadas, y entrecomadas, con rigurosa ortografía, que a de hacer aprendan sus discípulos la perfección del vocablo».[25] Atendiendo a lo expuesto por García Hurtado, durante la segunda mitad del siglo XVIII, en España se produjo un intenso debate acerca de cómo debían aprender a escribir los niños dividiéndose los educadores en dos facciones: los palomaristas, que eran fieles defensores del sistema tradicional de copia de muestras (textos relativos a los pasajes de las Santas Escrituras, los consejos del Evangelio o proverbios religiosos); y los anduagaristas que apostaban por un método de enseñanza distinto en el que los niños aprendiesen a escribir mediante la asimilación de las reglas que determinan los trazos de cada una de las letras del alfabeto.[26] Una polémica de la que participó uno de los más insignes maestros palentinos: D. Bernardo Pindado, quien durante más de cuatro décadas se ocupó de la escuela de escribir.

En 1775, tras meditarlo durante varios años, se resolvió a presentar al consejo un nuevo método de enseñanza por el que los niños «perderán el tedio o aversión que asta ahora an tenido a la escuela mirándola como a casa de mortificación». La experiencia le había demostrado que, enseñar a leer a un niño con tan solo cuatro o cinco años, suponía que desarrollase animadversión hacia las letras el resto de su vida. No debía olvidarse que la más tierna infancia era una etapa caracterizada por la inquietud, la curiosidad y las ganas de jugar, por lo que pretender que una criatura tan tierna permaneciese quieta y sentada durante cinco o seis horas en un banco era una auténtica crueldad. Eso no quería decir que no se les pudiese enseñar nada, se podía, pero debía hacerse a través del juego. De este modo ideó un pequeño pasatiempo que consistía en:

> presentarles una caja fuerte de madera con una división interior, y dos agujeros redondos, capaces, para que puedan meter la mano; y dentro tendrán unos peoncitos, semejantes a aquellos con que juegan a la saca, pero con la diferencia de que han de tener quatro caras mui iguales y en cada una, una letra del abecedario. Sacará un niño un peón, le bailará, y todos esperan a que cese, y al punto miran la letra que salió y volviendo a bailar muchas veces hasta que salgan todas las letras. Y cesa el primer niño,

[25] AHMP, Sig. A-21-052, Actas Capitulares año 1770, f.166.

[26] García Hurtado, «Un viaje por la enseñanza», 72.

> introduciendo el peón por el otro agujero. Sigue otro niño sacando el siguiente peón y hace la misma prueba y así asta que desocupen el cajón.[27]

Con este juego lo que se buscaba era que, mediante la unión de las distintas letras, los niños aprendiesen a pronunciar las sílabas, no a deletrear. El maestro Pindado, al igual que Francisco Mariano Nipho, consideraba que el deletreo producía en los niños un tonillo desagradable difícilmente corregible.[28] Para ayudar a los alumnos más rezagados se contempló la creación de una pequeña tablilla en la que figurasen todas las sílabas para que pudiesen consultarla y pronunciar de golpe todos los fonemas contenidos. Un instructivo entretenimiento dirigido en todo momento por el maestro para, por un lado, corregir a quien errase; y, por otro lado, determinar quién estaba preparado para pasar a leer la cartilla (donde figuraría la persignación u oraciones como el Ave María). Cuando hubiesen aprendido a leer con cierta soltura la cartilla pasarían al Catecismo del Fleuri. En este caso, y teniendo en cuenta que la obra se componía de 112 hojas, Pindado propuso dividirla en cinco «clases». Así, por ejemplo, en la primera verían desde la Creación del Mundo hasta el Diluvio; y en la segunda desde la Salida del Arca hasta la Vocación de Abraham. Para reforzar la asimilación de los mensajes contenidos en cada uno de los pasajes, propuso la utilización de estampas y láminas en las que se representase el nacimiento, vida, milagros, pasión y muerte de Jesucristo. Por supuesto que no solo leerían la cartilla y el catecismo de Fleuri, y es que, respetando lo contenido en la Real Orden de 1771, los muchachos deberían ser conocedores también del «Compendio de la Religión» de Pintón y del «Compendio de la Historia de Nuestra Nación». Habiendo demostrado leer bien en manuscrito, los alumnos pasarían a leer «en proceso». Concretamente dos: uno que versaría sobre los principios de la gramática castellana y otro sobre las reglas de ortografía.

En lo que respecta a la escritura, Bernardo Pindado consideraba que los muchachos no debían iniciarse en este arte hasta que no tuviesen al menos ocho años ya que antes «ni tienen pulso ni fuerza en la mano».

---

[27] AHMP, Sig. A-21-054, Actas Capitulares año 1775, f. 506.

[28] Paulette Demerson, «Tres instrumentos pedagógicos del siglo XVIII: la Cartilla, el Arte de escribir y el Catón», en dir. Jean René Aymes *et alli L'enseignement Primaire en Espagne et en Amérique Latine du XVIIIe siècle à nos jours: Politiques éducatives et réalités scolaires* (Tours: Presses universitaires François-Rabelai, 1986), edición online. https://books.openedition.org/pufr/5182?lang=es

Igualmente era partidario de que los niños aprendiesen tan noble arte teniendo en cuenta la relación existente entre las letras. Lo explicaba así:

> Tras aver realizado las eles [letras de palos]; después pasarán a las íes latinas; seguirán las tes; luego las erres y efes, porque deben pasar primero por todas letras de palos; y concluidas harán ces. De una C reduciéndola el círculo de abajo sale una a, de la a una d, y así en las demás. Que tiene hecha bastante reflexión el maestro para dar a entender a los niños la conexión precisa que tiene una letra con otra.[29]

Consciente de que este nuevo método de enseñanza lecto escritura-ria podía causar malestar u oposición entre los padres por tener que adquirir nuevos materiales para la educación sus hijos, intentó apaciguar sus ánimos indicándoles que realmente iban a ahorrar ya que no se iban a necesitar tantos libros. Solo tendrían que comprar: una cartilla para financiar el coste de la caja y los peones, una cartilla con sílabas, el catecismo de Fleurí que costaba 3 reales (ya no haría falta el *Catón*), y el *Compendio de la Religión* de Pintón que valía entre 6 y 7 reales. Además, se comprometía a custodiar los libros dentro de la escuela para evitar pérdidas y desmanes pues, «es notorio que los muchachos quando van por la calle se tiran los libros unos a otros». Debido a que en su aula hallaban cobijo un crecido número de huérfanos y pobres, se comprometió a buscar limosna entre las gentes de la ciudad para que ellos también pudiesen disfrutar del nuevo método: «el que sean pobres no se opone a que Dios, Nuestro Señor, les aya dado un buen entendimiento». Realizada la exposición y tras analizar las bondades del método presentado por Pindado, el ayuntamiento resolvió darle permiso para que hiciese experiencia «con dos, quatro o seis muchachos por el tiempo que se contemple digno para reconocer las ventajas y utilidades que puedan seguirse».[30]

Parece ser que el ayuntamiento se hallaba plenamente comprometido con el avance educativo e incluso con la atención de aquellos niños que sufrían algún tipo de discapacidad. Así, a comienzos del año 1778, llegó una carta informando de que:

---

[29] AHMP, Sig. A-21-054, Actas Capitulares año 1775, f. 513.

[30] AHMP, Sig. A-21-055, Actas Capitulares año 1776, f394.

> D. Andrés Alejandro de Soto, maestro titular en la clase de escribir y contar de la Real Escuela de Salamanca, recibe pupilos desde la edad de cinco años, aunque sean muchos, para enseñarlos a leer en tres meses en impreso y manuscrito; y en otros tres a escribir. Uno y otro perfectamente y por diferente estilo del que usan en las escuelas. Y para mayor verificación de lo propuesto, se obliga dicho maestro, en el caso de no estarlo a fin de dichos seis meses, a mantenerlos de valde asta estarlo, pagando en los seis meses un diario moderado.[31]

Ante tan interesantes nuevas el ayuntamiento encargó a D. Pedro León de Santotis, uno de los cuatro diputados del común, escribir al concejo salmantino para que le informase acerca de la conveniencia del método ideado por Soto. Por desgracia parece ser que la ciudad no halló contestación.

Respecto al sistema de elección de los maestros, este se realizaba mediante un concurso-oposición, es decir, se fijaban una serie de edictos[32] informando de que existía una plaza vacante para que todo aquel que así lo desease pudiese presentar un memorial ante el ayuntamiento solicitando su inclusión en la lista de candidatos. Es un sistema que contrasta con el documentado en otras ciudades como Pamplona, donde las vacantes eran cubiertas mediante familiares del maestro anterior o candidatos recomendados.[33] En Palencia solo tenemos constancia de un nombramiento de este tipo: el de Valentín Pindado, hijo de Bernardo Pindado que fue recomendado por su propio padre cuando este se jubiló.

El sistema de concurso-oposición preveía la realización de un examen público en el que el Preceptor de la Escuela de Gramática o el maestro de la escuela de escribir, examinaba a los candidatos con el fin de elaborar un informe no decisorio proponiendo al más idóneo para el cargo. Así, les mandaba deletrear, leer impreso y manuscrito, escribir y realizar dos

---

[31] AHMP, Sig. A-21-055, Actas Capitulares año 1778, f.

[32] Aunque por norma los edictos se solían fijar solo en la ciudad, en ocasiones se hizo necesario extenderles a otras localidades como Carrión de los Condes, Valladolid o Burgos debido a que o no se encontraban candidatos o los que se habían presentado no superaban la prueba con el acierto necesario.

[33] Javier Laspalas, «La legislación sobre escuelas de primeras letras y su administración en Navarra durante la segunda mitad del siglo XVII», *Educación XX1: Revista de la Facultad de Educación*, 5 (2002): 215.

cuentas aritméticas (multiplicar con quebrados y partir). Una vez examinados y leída la censura ante las autoridades, se pasaba a elegir al candidato mediante el sistema de «habas», colocándose tantas cajas como candidatos hubiera y entregándose un haba a cada uno de los caballeros capitulares y diputados del común presentes para que ejerciesen su voto de forma secreta. Finalizada la votación, se procedía al recuento y, al menos en teoría, salía electo aquel que hubiese reunido más votos. Realizamos este matiz debido a que no siempre fue así. Tras haber quedado vacante en 1791 la titularidad de la escuela de leer, se presentaron como pretendientes Manuel Iglesias, Pedro Monzón, Antonio Palacios, Miguel Martínez de Alcántara y Sebastián de Córcoles. El primero obtuvo cinco votos, el segundo cuatro, el tercero uno y resto ninguno. A pesar de que Manuel debía haber obtenido la plaza, fueron varias las autoridades que se opusieron a su nombramiento debido a que, a la hora de cortar la pluma, se había observado que este cogía la navaja con la mano izquierda, «que era costumbre que tenía y no podía remediarlo». Así, y para evitar mayores problemas, se determinó que Manuel y Pedro fuesen de nuevo sometidos a votación obteniendo esta vez cada uno de ellos cinco votos. En vista de ello fue el corregidor quien se encargó de desempatar haciendo que su voto valiese el doble en favor de Pedro Monzón.[34] Con ello no se acabó con el problema y es que, aunque el ayuntamiento elegía a los maestros, debía ser el Real Supremo Consejo de Castilla quien ratificase su nombramiento. Nombramiento que no fue ratificado debido a que, a su entender, debía ser Manuel quien ocupase el cargo por haber obtenido mayoría en la primera votación. Decisión que disgustó enormemente a Pedro, quien sin posibilidad alguna de defenderse se vio despojado de su cargo, lo que le obligó a acudir al ayuntamiento en busca «de alguna gratificación por el tiempo que se halle en esta ciudad ejerciendo dicho magisterio pues, aunque sea a costa de las mayores incomodidades, va a poner, con licencia, escuela pública».[35] Hay que tener en cuenta que, hasta que se cubrían las vacantes y para evitar que los niños sufriesen retrasos en sus lecciones, el maestro que quedaba asumía la dirección de ambas escuelas de manera temporal. Así, en 1795, Bernardo Pindado, solicitó que se le gratificase por haber sido examinador en las oposiciones y haberse ocupado durante 18 días de la escuela de leer.

[34] AHMP, Sig. A-21-059, Actas Capitulares año 1791, 298.

[35] AHMP, Sig. A.21-060, Actas Capitulares año 1792, f.87.

Prosiguiendo con los salarios, y en atención al dato aportado por Díez Palenzuela,[36] inicialmente se aprobó una dotación total de 2.750 reales repartida en dos terceras partes para el maestro de escribir y la restante para el pasante de la de leer. Una cantidad que rápidamente se consideró insuficiente pues, en 1777 el maestro de escribir, Bernardo Pindado, solicitó al ayuntamiento que por no tener con que mantener a su familia la dotación fuese aumentada en 990 reales (660 reales para él y 330 reales para su compañero). Petición que inicialmente fue desestimada debido a la falta de liquidez de los caudales de propios. Situación que llevó a Bernardo a solicitar licencia para pasar a la ciudad de Valladolid donde tenía noticia de que existía una plaza vacante. El ayuntamiento, consciente de «las buenas prendas, habilidades y conducta que concurrían en él» denegó su petición y elevó la petición de incremento salarial ante el Consejo quien determinó que, desde enero de ese mismo año, el maestro de escribir debía pasar a cobrar 3.000 reales (contribuyéndosele además con el alquiler de la casa en la que moraba) y el de leer 1.500 reales.[37] Unos salarios bastante superiores a los registrados en la provincia[38] y en otras áreas como La Rioja (en torno a los 900-1.000 reales),[39] Madrid (oscilaba entre los 600-700 reales)[40] o Murcia (450 reales),[41] que se mantuvieron invariables hasta finales de siglo. Fue en 1796 cuando, debido a la carestía sufrida, Bernardo Pindado volvió a solicitar que su salario fuese aumentado en 2.200 reales bien fuera a través de la financiación de propios o bien a través de cuotas que pudiesen aportar los alumnos. Consciente del ahogamiento económico al que estaban sometidos muchos de los habitantes de la ciudad, el ayuntamiento decidió acceder parcialmente a su petición entregándole 1.100 reales más de salario bajo la condición de que no llevase nada a los alumnos.

---

36 Díez, «Sanidad y Educación»,188.

37 AHMP, Sig. A-21-055, Actas Capitulares 1777, f. 198.

38 En las distintas localidades que conformaban la provincia, el Común solía aportar entre 200-300 reales, el resto lo financiaban los padres de los alumnos bien fuera en moneda o en especie. Margarita Nieto Bedoya, «Maestros y escuelas de primeras letras en la provincia de Palencia a mediados del siglo XVIII», *Tabanque*, 4 (1988): 122.

39 José Luis Gómez Urdáñez y Nuria Pascual Bellido, «Los maestros de primeras letras en La Rioja de mediados del siglo XVIII», *Brocar*, 43 (2019): 129.

40 Nuria González Barrero, «Los maestros de primeras letras en la provincia de Madrid a través del Catastro de Ensenada (1749-1756)», *Historia y Memoria de la Educación*, 3 (2016): 207.

41 Antonio Peñafiel Ramón, «En torno a la situación de los maestros de primeras letras en Murcia a mediados del siglo XVIII», *Monteagudo. Revista de literatura española, hispanoamericana y teoría de la literatura*, 83 (1983): 29.

Viendo aumentado el salario de su compañero, en las anualidades siguientes, el maestro de la de leer, Juan de Carrascal, registró varios memoriales suplicando que su dotación fuese aumentada hasta los 3.300 reales y que se le diesen otros 330 para sufragar el alquiler de la habitación en la que vivía junto a su familia. Tras desoírle en varias ocasiones, en 1801 se decidió que, a cambio de que dejase de reclamar aumentos, se le permitiese vivir gratuitamente en una casa del común. Una edificación que parece ser que no reunía las condiciones de habitabilidad necesarias pues, unos meses más tarde, informó de que «le ha sido preciso salir de ella por allarse ruinosa e inabitable, habiéndole obligado a buscar por favor donde dormir por el pronto, dejando en dicha casa todos sus muebles hasta que halle donde colocarse».[42] Tras perder esta gracia, en 1803 de nuevo solicitó un incremento salarial informando de que, la carestía galopante sufrida, exigía que este ya no quedase cifrado en 3.300 reales (lo que había solicitado tres años atrás) sino en 4.400. Petición que de nuevo fue ignorada haciendo que Juan se viese obligado a exponer su triste situación indicando que su salario ni siquiera le alcanzaba para comprar dos panes por hallarse totalmente empeñado.[43] Pese a sus incansables esfuerzos, lo cierto es que Juan murió sin ver satisfechas sus peticiones.

Los años 1806-1814 se presentan como anualidades complicadas para la ciudad debido a los ingentes gastos a los que tuvo que hacer frente el ayuntamiento como consecuencia de la Guerra de Independencia. Es más, por primera vez en los casi cuarenta años de andadura de la escuela municipal, los maestros se vieron obligados a solicitar al ayuntamiento que se les pagase los salarios adeudados del fondo que fuera porque no tenían medios con los que subsistir. Situación compartida por otros trabajadores municipales como los médicos, la comadre, los porteros o los guardas del monte. Además de no recibir estipendio, conocemos que al menos durante algunos meses, los titulares de ambas escuelas se vieron obligados a alojar en su casa a militares franceses de forma

[42] AHMP, Sig. A-21-064, Actas Capitulares año 1802, f. 333.

[43] «Asegura que, para el escaso alimento de su persona y familia, en los últimos cinco años que a ejercido este empleo, a consumido, además de su renta, el patrimonio de su consorte y la testamentaria de su padre, que de no aver tenido este arrimo, que ya no existe, no hubiera podido soportar la carestía de los tiempos… Que el trabajo del suplicante no está compensado, que además de estar empeñado y lleno de deudas, carece de aquel honor que nuestro Católico Monarca y sus antecesores tienen dispensado a los profesores de este noble arte». AHMP, Sig. A-21-064, Actas Capitulares año 1803, f. 30.

gratuita quedado reducidos a la miseria más absoluta. Así, a finales de 1811, solicitaron que se les concediese, aunque fuera un mínimo aumento. Suplica que parece ser que fue escuchada pues, unos años más tarde, se menciona que la escuela de escribir estaba dotada con 5.200 reales y la de leer con 3.800 reales.

Tabla 1. Salarios cobrados por los maestros de primeras letras (1767-1825)

Año	Salarios	
	Maestro de escribir	Maestro de leer
1767	1.833 reales	917 reales
1772	2.200 reales	1.100 reales
1777	3.000 reales y alquiler casa	1.500 reales
1796	4.100 reales y alquiler casa	2.750 reales
1801	4.100 reales y alquiler casa	2.750 reales y vivienda
1816	5.200 reales y alquiler casa	3.800 reales

Fuente: Elaboración propia

Previniéndose que los estipendios señalados podían presentarse como insuficientes, al maestro de abajo se le permitió vender libros, cartillas, catecismos y procesos; y al de arriba, tinta, papel y cañones. Debido al carácter público de ambas escuelas los magistrados tenían prohibido pedir o llevar emolumento alguno a sus discípulos. Tan solo los pudientes y medio pudientes quedaban obligados a aportar cada mes cuatro reales para «encerados, vidrieras, carbón, escobas y aseos de las distintas aulas».[44] Por anotaciones posteriores sabemos que, gracias a esas donaciones, los niños podían ya no solo calentarse en invierno sino encender cada sábado dos velas a una imagen de María Santísima mientras rezaban el rosario. En 1817, y a través de una modificación de las ordenanzas, se aprobó una nueva contribución consistente en un cuartillo semanal para llenar los tinteros que había en cada una de las mesas. Pese a que la prohibición era clara, en 1791 D. Manuel Vicente Pastor, comisario de escuela, manifestó que había averiguado que algunos chicos pagaban mensualmente un real al maestro para su instrucción. Una

[44] AHMP, Sig. A-21-052, Actas Capitulares año 1770, f. 167.

actitud avariciosa que contravenía la norma y que obligó al ayuntamiento a apercibir a estos para que «no perciban más emolumentos ni gratificaciones que la asignada so pena de privación de empleo».[45] Una advertencia que no debió surtir el efecto deseado pues, quince años más tarde, Juan de Carrascal, titular de la escuela de leer, declaró recibir «algunas propinas que voluntariamente suelen dar los padres».[46] En palabras de Gutiérrez Barba,[47] los maestros eran los profesionales liberales peor remunerados del plantel de trabajadores que componían la nación, precisamente por ello no resulta extraño que buscasen algunas propinas o que incluso recurriesen al pluriempleo para poder subsistir. Una faceta, esta última que, en el caso de la ciudad de Palencia, tenían totalmente prohibida pues su único cometido debía ser el de la enseñanza de los muchachos.[48] Eso no evitó que, en 1795, el titular de la escuela de abajo D. Manuel Martínez, comunicase a las autoridades que:

> no le pareció hallar reparo en enseñar a niñas en su casa, en aquellas horas que no le impiden el cumplimiento de su primera obligación. Así, conforme, las había de enseñar por sus casas (qual lo hacen ciertos rezadores que hay libertinos, sin prozeder de examen, licencia, ni saber ni enseñar cosa buena); y que le parece ser utilísimo a causa de carecer esta ciudad de enseñanza para niñas. Bajo de lo dicho ha puesto una tablilla a la puerta de su casa en que refiere dicha enseñanza, aunque para esto parece que debía a ver precedido de licencia de V.S.J, lo que no ha hecho por ignorarlo. Por tanto, lo hace agora suplicando se digne concederle licencia. Y entendido dicho memorial, se acordó conceder la licencia que solicitó.[49]

---

[45] AHMP, Sig. A-21-059, Actas Capitulares año 1791, f. 321.

[46] AHMP, Sig. A-21-065, Actas Capitulares año 1804, f. 35.

[47] Alfonso Gutiérrez Barba, «Una aproximación a la enseñanza pública palentina de las primeras letras, en el tránsito del siglo XVIII al XIX», en coord. María Valentina Calleja González *Actas del II Congreso de Historia de Palencia (27, 28 y 29 de abril de 1989)* (Palencia: Diputación de Palencia, 1990), 722.

[48] En un informe fechado en 1794 los comisarios hicieron recordar que, «los maestros no desamparen la escuela en las horas señaladas a pretexto de salir a dar lecciones, porque como su obligación es la rigurosa asistencia, no hay ninguna otra obligación que pueda ser preferida». AHMP, Sig. A-21-057, Actas Capitulares año 1784, f. 151.

[49] AHMP, Sig. A-21-061, Actas Capitulares año 1795, f.112.

Cuestión que lejos de desagradar al cabildo le causó un enorme gozo pues, por aquel entonces, en la ciudad aún no existía establecimiento alguno de carácter público dedicado a la instrucción de niñas. Sí que, con anterioridad, en 1775, el ya mencionado D. Pedro León de Santotis había solicitado que se elevase un pedimento ante el Real y Supremo Consejo de Castilla con el objeto de aprobar una dotación que permitiese sufragar los gastos derivados de la contratación de dos maestras de niñas. Pese a lo interesante de la propuesta esta quedó en papel mojado pues, en 1791, se informó al consejo de que en la ciudad no existía escuela de niñas de dotación perpetua. Tan solo una erigida por el obispo D. José Luis de Molinero, a la que acudían una veintena de niñas huérfanas y pobres de entre cuatro y doce años para ser instruidas bajo la atenta mirada de Dña. Margarita Martínez de Ayala, quien por este cometido percibía tres reales diarios. Una remuneración que, en todo caso, a los señores comisarios les parecía insuficiente ya que, para poder vivir con alguna decencia, estimaban que sería necesario entregarla un real y medio más cada día. Igualmente existían en la ciudad «otras maestras, que las conservan por la utilidad y conveniencia que resultan de sus cosidos, planchados y demás labores de manos. Y, aunque no son de las que se proponen para dotar, no dejan de ser útiles al público, pues al fin, ellas las enseñan y las niñas aprenden sin vivir distraídas».[50] Una triste situación que contrasta con la vivida en otras ciudades de mayor envergadura como Valencia, donde existían diez maestras ocupadas de la enseñanza de un millar de niñas.[51] Hubo que esperar hasta el año 1822 para que la municipalidad decidiese hacerse cargo, por mandato del gobierno central, de la escuela de niñas que cinco años antes había fundado la Sociedad Económica de Amigos del País. Un establecimiento que tuvo como objeto instruirlas ya no solo en la costura, el bordado o el planchado sino también en la lectura y la escritura. De este modo, tras señalársele a la maestra 5.000 reales de dotación y una casa en la que vivir, se le obligó a atender a cuarenta niñas de forma gratuita mientras su marido se encargaba «de enseñarlas a leer y escribir a todas ellas».[52]

---

[50] AHMP, Sig. A-21-059, Actas Capitulares año 1790, f. 249.

[51] León Esteban Mateo y Ramón López Martín, «Escuelas de leer y escribir en el siglo XVIII», *Estudis Castellonencs*, 4 (1994-1995): 494.

[52] AHMP, Sig. A-21-075, Actas Capitulares año 1823, f. 43. Cabe destacar que a los 5.000 reales señalados habría que sumarle otros 2.400 que obtenía por la educación de 40 «pensionistas» a razón de 5 reales mensuales.

Tras este breve inciso acerca de la educación femenina y volviendo al tema de los salarios sabemos que, estos en ocasiones, dependían de la valía de quien desempeñaba el cargo. Así, como medida de gracia, a Bernardo Pindado —tras cerca de cuarenta años de servicio— se le concedió una pensión de jubilación equivalente al salario del que gozaba (4.400 reales posteriormente aumentados a 5.200 por las carestías sufridas) mientras se le permitía continuar impartiendo las clases siempre que lo desease «porque en la enseñanza lejos de tener trabajo, en ella, allá distracción y gusto. Y los niños le miran con más respeto que lo pueden hacer a quantos vengan».[53] Fue en 1813, cuando decidió dejar la escuela de escribir por la de leer porque esa no requería de tanta vista ni trabajo. Escuela que mantuvo bajo su auspicio hasta 1817 cuando su avanzada edad le redujo a un estado de imposibilidad absoluta, propiciando que su lugar fuese ocupado por su hijo Valentín Pindado.

La vida dentro del aula

A tenor de los datos contenidos en las ordenanzas de 1770, los niños entraban en las aulas a las siete de la mañana en verano (a las ocho en invierno) hasta las once, para posteriormente retomar sus lecciones de una a cinco.[54] Horario que fue ligeramente modificado en 1817 cuando se determinó que, desde la Cruz de mayo (día 3) hasta la Cruz de septiembre (día 14), las horas lectivas se extenderían desde las ocho de la mañana hasta las cinco y media de la tarde (contemplándose un descanso de once a dos y media). Y de septiembre a mayo desde las ocho y media hasta las cuatro y media disfrutando de un descanso desde las once y media hasta las dos.[55] El único día de asueto que se contemplaba era el jueves por la tarde siempre y cuando no hubiese sido fiesta por la mañana. Una disposición que no siempre fue respetada pues, en 1819, se hizo saber a las autoridades que los descansos que concedían los maestros eran totalmente arbitrarios tomándose como pretexto «dançantes o Birria, o ya por el santo del maestro».[56] Periodos vacacionales no se contemplaban, algo que contrasta con la realidad vivida en otras

[53] AHMP, Sig. A.21-066, Actas Capitulares año 1806, f. 427.

[54] AHMP, Sig. A-21-052, Actas Capitulares año 1770, f. 165.

[55] AHMP, Sig. A-21-072, Actas Capitulares año 1817, f. 360.

[56] AHPM, Sig. A-21-073, Actas Capitulares año 1819, f. 321.

ciudades como Ferrol, donde se preveían veinte días de asueto repartidos entre el verano y la Pascua.[57]

Nada más entrar, los muchachos debían tomar asiento sin dar voces ni causar alboroto para que el maestro les pudiese recontar pues, si alguno de ellos faltaba, el magistrado quedaba obligado a enviar a alguien a su casa para averiguar el motivo de su ausencia. Pese a no contemplarse penalizaciones, los padres tenían la obligación de mandar diariamente a sus hijos a la escuela. Cuestión a la que no siempre prestaban la atención necesaria, especialmente cuando el nivel de renta era tan bajo que todos los miembros de la familia se veían obligados a trabajar desde edades muy tempranas. Prefiriendo enviar a sus hijos a «trabajos groseros», en 1821 y tras comprobar que las escuelas se hallaban casi vacías, el concejo decidió fijar edictos «aciendo entender a los padres de familia que recomienden a sus hijos y dependientes la puntual concurrencia a la escuela a las oras que les tiene señaladas el maestro por lecciones y tiempo para facilitar la mejor enseñanza».[58] Una enseñanza que llegó a ser entorpecida por los propios magistrados al no abrir la escuela los días estipulados y «no concurrir a ellas a las horas regulares ni estar tampoco el tiempo suficiente porque se salen de estas a evacuar sus negocios particulares».[59]

El número exacto de niños que acudían anualmente a las aulas es algo que no podemos determinar debido a la inexistencia de hojas de matrícula. Sin embargo, sí disponemos de datos puntuales que nos permiten hacernos una idea: en 1774 acudían un total de 192 (ciento quince a la de escribir y setenta y siete a la de leer).[60] Número que se redujo drásticamente en 1804 cuando Juan de Carrascal señaló que, a consecuencia de la epidemia de tercianas sufrida, frente a los 230 que debían acudir solo lo hacían unos treinta o cuarenta.[61] Una cifra que «cubría de vergüenza» a los patronos de dichas escuelas y más si se tiene en cuenta que por aquel entonces la ciudad contaba con 14.000 habitantes.

---

[57] Alfredo Martín García, «La enseñanza de las Primeras Letras en el Ferrol de finales del Antiguo Régimen», *Estudios humanísticos*, 6 (2007): 174-175.

[58] AHMP, Sig. A-21-074, Actas Capitulares año 1821, f. 334.

[59] AHMP, Sig. A-21-072, Actas Capitulares año 1817, f. 343.

[60] Díez, «Sanidad y Educación», 180.

[61] AHMP, Sig. A-21-065, Actas Capitulares año 1804, f. 35.

Además de cuidar del comportamiento y la asistencia, los maestros debían velar por la higiene y salud de sus pupilos «procurando que los niños vaian peinados, lavados y con todas las uñas»[62]; y separándoles del resto en caso de que tuviesen postillas en la cabeza u otro lugar para evitar la propagación de enfermedades infectocontagiosas. Durante las horas que permanecían en el aula, los alumnos aprendían la doctrina, la lectura, la escritura y la aritmética más sencilla para desenvolverse con soltura en la cotidianidad diaria. Se decía al maestro de leer que se cuidase mucho de que los niños no se pasasen la lección los unos a los otros; y al de escribir que cuidase de la postura corporal de sus alumnos y del esmero y pulso con el que realizaban las planas. Aspecto este último que no fue respetado por D. Manuel Iglesias Bernardo, quien exigía a sus escolares la realización de hasta dos planas diarias propiciando que estos no hiciesen más que garabatos. El porqué de su despreocupación había quien le situaba en sus propios intereses particulares pues, el maestro tenía abierta casa comercio en la que obligaba a sus alumnos a comprar tinta, papel y libros. Más allá de todo ello, cabe reseñar que los maestros no tenían capacidad para promocionar a sus pupilos, es decir, si se consideraba que un alumno de la de leer había adquirido los conocimientos necesarios para pasar a la de escribir, este debía ser examinado por los señores comisarios quienes determinarían si era o no apto. Pese a la claridad de la instrucción, en 1819, los señores comisarios en una de sus visitas se percataron de que en la de escribir había niños de la de leer y que los maestros cobraban varias pesetas a los padres «si sus hijos han de adelantar».[63]

En lo que atañe a los libros utilizados, la Real Orden del 11 de julio de 1771, prohibió que en las escuelas se leyesen «libros fabulosos, historias nocivas o devociones indiscretas». Solo se debía utilizar el *Catecismo* del Padre Astete, el *Compendio Histórico de Fleuri* y un *Compendio de la Historia Nacional*. De nuevo a través de las actas observamos que en la práctica no se respetó la disposición pues, por un informe fechado en 1794, conocemos que, de los 192 alumnos que se hallaban matriculados en la escuela de leer, tan solo nueve los llevaban con arreglo a la Real Provisión. Mayoritariamente leían el *Catón* y el *Espejo,* pero también

[62] AHMP, Sig. A-21-052, Actas Capitulares año 1770, f. 165.

[63] AHPM, Sig. A-21-073, Actas Capitulares año 1819, f. 322.

otros títulos como *Belarmino*, *Año Cristiano*, *Viaje a Jerusalén*, *Guía del Cielo*, *Gracias de la Gracia*, *Ramillete*, *Flores Espirituales* o la *Vida de San Ignacio*. Ante semejante amalgama de lecturas, los maestros pidieron un poco de cordura al ayuntamiento para que todos los alumnos saliesen de allí con la misma instrucción. Así, en 1795, D. Manuel Martínez, suplicó que las autoridades se dignasen a elegir cuál de los dos catecismos debía enseñar: el del Padre Astete (que era el que tradicionalmente se había utilizado) o el de Fleuri. Finalmente, ambos catecismos debieron convivir en las aulas pues, en las ordenanzas de 1817, se hizo constar que los niños habían de llevar a la escuela *El himno de la Religión y Vida Cristiana*, el *Catecismo* del Padre Astete, el *Libro Segundo de la Real Academia para la práctica de las sílabas y dicciones*, el *Catecismo Histórico de la Historia Sagrada* compuesto por Fleuri, el *Cuarto Compendio de la Gramática Castellana y Ortografía* elaborado por Antonio Cortés y un pequeño librito para oír misa.[64]

En el aula, más allá de conocimientos teóricos basados en el aprendizaje de letras y números, los muchachos asimilaban pautas de comportamiento y devoción. Como ya hemos dejado entrever, a dicha escuela acudía una amalgama de criaturas entre las que se contaban pudientes, medio pudientes (también llamados de mediana condición) y pobres. Niños con familias y destinos vitales totalmente distintos que pasaban la mayor parte del día juntos entre lecciones y risas. El maestro debía aprovechar esa convivencia para arraigar en ellos el ejercicio de la piedad, considerándose oportuno que todos los lunes, con permiso de sus padres, los más pudientes llevasen un cuarto o un ochavo de real a modo de limosna para que esta pudiera ser repartida entre los alumnos más pobres. Aunque el maestro debía tratar a todos los alumnos por igual, la pobreza y miseria de algunos de ellos exigía que se les mirase con mayor cuidado, benevolencia y atención para evitar la ruina de sus almas. De este modo debía dejarles abandonar el aula antes de tiempo si tenían que ir a buscar limosna; procurar que se confesasen y recibiesen la Eucaristía los días de María Santísima; y enseñarles con amor y compasión para que el resto aprendiese cómo se habían de comportar con el necesitado. Unos niños sumidos en la más absoluta pobreza que, a diferencia de sus compañeros, no podían llevar ni catecismos ni libros con los que

[64] AHMP, Sig. A-21-072, Actas Capitulares año 1817, f. 360.

aprender. Situación de la que se compadecieron piadosas personas como D. Juan Mariano Lorenzo que en 1788 aportó 220 reales «para que con aquel auxilio y el que se pudiera adquirir de algunas personas particulares o cuerpos de gremios, se hiciera un acopio [de libros] con los que socorrer a los niños pobres».[65]

Dentro del aula el magistrado representaba la máxima autoridad lo que le confería pleno poder para castigar al niño si atisbaba en su persona el más mínimo indicio de corruptela. Un castigo, mayoritariamente físico en forma de azotes, que humillaba, vejaba y causaba sufrimiento en aquel que le padecía. Nebrija se lamentaba de su utilización diciendo:

> Pero ahora, ¡ay dolor! parece que la negligencia de los maestros se corrige castigando a los niños, no para que se sientan obligados a practicar el bien, sino por no haberlo hecho [...] Castigar con azotes a los niños es algo deforme y servil [...] Hay que dominar al niño más por el pudor que por el miedo, si lo queremos conducir hacia las buenas obras.[66]

En 1784 se advirtió a los maestros que «si algún muchacho (sea de cualquier edad) fuese incorregible en los excesos notables de jurar o hablar deshonestidades, dará parte a los señores comisarios para que se busque el medio más oportuno que facilite la enmienda y sirva a los demás de escarmiento».[67] Pese a que lo que se buscaba era evitar que los maestros se sobrepasasen con sus alumnos, no siempre se consiguió: Juan de Carrascal fue insultado por Basilio Bajo y su mujer por haber castigado a su hijo; y Manuel Iglesias amonestado por haberse ensañado con un niño de corta edad dándole tantísimos azotes en la espalda «que los cardenales aún estaban vivos después de tres horas de su ejecución».[68] Los maestros intentaron justificarse aludiendo a que, si ponían en práctica el castigo, era porque las criaturas mostraban una nula sumisión a consecuencia de la dilatada tolerancia que los padres tenían con ellos. Juan de Carrascal relató a los señores comisarios que, «de cumplir con

---

65 AHMP, Sig. A-21-058, Actas Capitulares año 1788, f. 62.

66 Antonio de Nebrija, *La educación de los hijos, estudio, edición, traducción y notas de L. Esteban y L. Robles* (Valencia: Universidad de Valencia, [1509] 1981), 127.

67 AHMP, Sig. A-21-057, Actas Capitulares año 1784, f. 153.

68 AHMP, Sig. A-21-073, Actas Capitulares año 1819, f. 323.

su obligación se espone todos los días a discusiones y a que le llenen de vituperios; y de no hacerlo resulta que más es un depósito de muchachos que van a divertirse que una escuela de primeros rudimentos y buenas costumbres».[69]

Como consecuencia de los nuevos planteamientos pedagógicos y la forma de entender al niño, el castigo como método de aprendizaje, fue dejado de lado en favor de los premios en forma de golosinas o incluso bonos. De la Fuente y Recio nos hablan de la existencia de un sistema de retribuciones en el que los niños acumulaban vales por buena conducta que posteriormente podían ser canjeados por objetos en concursos públicos.[70] En Palencia no nos consta que existiese este sistema, pero sí la celebración de concursos públicos que tenían un doble fin: por un lado, mostrar a la sociedad los numerosos avances que se estaban consiguiendo en las escuelas; y, por otro lado, premiar a los alumnos más avezados. De este modo en 1816, el ayuntamiento acordó examinar públicamente a los escolares de la ciudad el día posterior a S. Fernando «premiando a los que manifestasen mayor aplicación y adelantamiento, y estimulando a los demás a que sigan este ejemplo. Se aplicarán 6 medallas de plata,[71] reservando el ayuntamiento también señalar algunos libros o utensilios que pueda serles apreciables para su aprovechamiento».[72] No es el único concurso del que tenemos noticia: en 1822 se sometió a examen público pupilar a cuarenta y ocho niños (veinticuatro alumnos de la escuela de leer y otros veinticuatro de la de escribir). Para galardonarles por su buen discernimiento se determinó la compra de doce medallas adornadas con lazos de diferentes colores, dos constituciones encuadernadas, ocho catecismos políticos, ocho compendios de Fleuri, doce catecismos del Padre Astete y seis cortaplumas. Añadiéndose además doce libras de dulces y confituras que se repartirían en cuarenta y ocho partes iguales. Cabe destacar que, en ocasiones y de manera voluntaria, el señor obispo contribuía con algunos «donativos voluntarios» para el favor de los más pobres y el aderezamiento de la escuela. Respecto al desarrollo de las

---

69 AHMP, Sig. A-21-059, Actas Capitulares año 1790, f. 106.

70 Erica de la Fuente y Carlos María Recio, «Los castigos en la escuela ¿Cambios o continuidades?», *Revista Historia y Espacio*, 19 (2002): 97.

71 Con un coste total de 370 reales.

72 AHMP, Sig. A.21-071, Actas Capitulares año 1816, f. 166.

pruebas evaluativas, conocemos que estas se desarrollaban en la sala capitular del cabildo durante una mañana iniciándose con el discurso que pronunciaban dos de los alumnos más avanzados. A continuación, y entre ellos, se preguntaban por los principios de la religión para, a continuación, ser sometidos a una prueba en la que se evaluaba la ortología, caligrafía, aritmética, ortografía, gramática castellana, geografía y distintas nociones acerca de las *Fábulas de Samaniego* o del *Compendio de la Historia de España*.

En cuanto a su ubicación, las escuelas no tenían por qué situarse en un espacio destinado ex profeso a ellas; podían estar sitas en casa del maestro, en un cuartucho e incluso bajo unos soportales sin apenas resguardo. Espacios que no reunían las condiciones de habitabilidad necesarias ya no solo para que los niños se hallasen cómodos sino para asegurar que la impartición de la lección fuese provechosa. Así en 1791, el maestro de leer Juan de Carrascal registró la siguiente petición:

> se haga a los pies de dicha escuela un tabique con su puerta, que cogerá de pared a pared; o en su defecto una valla alta. Y por este medio se evitará la continua distracción que, con las entradas y salidas de los chicos de arriba, se origina en los de abajo y el registro de las gentes curiosas; sirviendo de abrigo. Y también se conseguirá el tenerles con buen orden y que no se marchen a cada instante como lo hacen sin poderlo remediar. Porque inmediatamente que salen los de arriba, se alborotan los de abajo y es imposible contenerles a causa de ser tan crecido número.[73]

Igualmente solicitaba un banco o silla para el maestro «porque la que ay es muy inútil por desbaratarse cada instante»; la construcción de una alacena donde poder guardar las escobas, el carbón, el brasero y los encerados; la limpieza y el blanqueado de las paredes para poder fijar los alfabetos en ellas; y el reparo de las ventanas. Pese a que lo habitual era que fueran los propios maestros quienes se encargasen de hacer saber al ayuntamiento las necesidades que sufrían en sus aulas, a veces quienes elevaban la voz eran los comisarios. Dos personas elegidas anualmente por el ayuntamiento que se encargaban de visitar y discutir todo lo que tenía que ver con las escuelas (planes pedagógicos, nombramiento de

[73] AHMP, Sig. A-21-059, Actas Capitulares año 1790, f. 106.

maestros, resolución de conflictos…). Así, tras la invasión francesa y la destrucción parcial que sufrió la escuela, en 1816, uno de esos comisarios informó de que los alumnos de la de leer se veían obligados a sentarse de espaldas al maestro por la falta de gradas «sin poder este observar la aplicación de los discípulos ni hazer guardar el silenzio y buen orden que es indispensable para el aprovechamiento de los niños… privándose a estos al mismo tiempo de rezibir las impresiones que adquieren teniendo a la vista los abezedarios que están colgados en las paredes».[74]

Además de no estar correctamente abastecidas con el material necesario, sabemos que su ubicación podía no ser fija. En 1804, el comisario de escuelas D. Juan Mariano Lorenzo, se resolvió a escribir al alcalde debido que había advertido «con dolor que la escuela de leer la abía trasladado el maestro Juan de Carrascal a su casa voluntariamente sin más motivo que por hallarse imposibilitado para andar».[75] Si el maestro no lo había comunicado era porque tenía miedo a perder su empleo, aunque fuera de manera temporal. Un temor que se hizo realidad pues, enterado el ayuntamiento de lo ocurrido, determinó que mientras se hallase convaleciente sería Tomás de Poza quien se ocupase de su escuela. Apenas unos días más tarde solicitó que de nuevo se le reintegrase en el cargo por hallarse restablecido. Cuestión que no era cierta pues, un mes después falleció. La actitud es una muestra más de que, aunque el salario de los maestros era exiguo, era la única forma que tenían de sobrevivir.

CONCLUSIONES

A modo de conclusión debemos señalar que el surgimiento de la escuela municipal supuso un antes y un después para los habitantes de la ciudad. A partir de ese momento fueron muchas las familias que, sin disponer apenas de recursos, pudieron enviar a sus vástagos a la escuela con la esperanza de que tuviesen un futuro mejor. Una escuela que velaba por su bienestar y que, desde sus inicios y a diferencia de otras como la de Ferrol, estuvo provista de una importante dotación económica permitiéndola contar con un maestro de leer y otro de escribir. Más allá de los conocimientos que pudiesen adquirir dentro de sus aulas, la escuela

[74] AHMP, Sig. A-21-071, Actas Capitulares año 1816, f. 375.

[75] AHMP, Sig. A-21-065, Actas Capitulares año 1804, f. 443.

municipal pretendía presentarse para estos muchachos como un espacio de recogimiento, disciplina y orden. De este modo rápidamente el ayuntamiento procuró dotarla de unas ordenanzas en las que se hizo constar la hora a la que debían entrar y salir los alumnos; el modo en el que debían permanecer en clase; los días que se preveían de asueto; las oraciones que debían rezar; y los libros que habían de conocer. Igualmente se hizo constar los salarios que se habían acordado para los maestros y cómo estos no debían actuar como jueces, es decir, si un muchacho presentaba una conducta difícilmente contenible no debían ser ellos quienes le castigasen, sino que debían dar parte a los señores comisarios para que estos decidiesen el modo más oportuno de proceder.

Pese a que el reglamento era claro (y se fue modificando a medida que pasaron los años para adaptarse a los cambios acontecidos en la legislación y la sociedad), la consulta de las actas capitulares ha puesto de manifiesto que dentro de las aulas se produjeron numerosos desmanes. Profesores que no abrían la escuela cuando debían o que se ausentaban; niños que faltaban de manera injustificada; comportamientos incontrolados que dificultaban la impartición de las lecciones; castigos desmedidos; traslados no autorizados de las aulas… Situaciones de las que el ayuntamiento se percataba gracias a los dos comisarios que, puntualmente visitaban las escuelas, para informar de su funcionamiento y de las posibles deficiencias que sufrían. Aunque realizaban una encomiable labor tampoco podemos olvidar que fueron muchas las veces que los maestros se vieron obligados a suplicar al ayuntamiento sillas, bancos o encerados para poder desarrollar su trabajo porque tanto ellos como sus alumnos «permanecían allí con mucha incomodidad». Ya no solo es que permaneciesen con mucha incomodidad es que, además, el salario que se les ofrecía en ocasiones ni siquiera les alcanzaba para mantener a su familia viéndose obligados a pasar numerosas estrecheces. Aunque el ayuntamiento valoraba su esfuerzo y dedicación lo cierto es que los deficientes recursos financieros de los caudales de propios, impedía acceder a sus justas demandas.

En todo caso, se trata de maestros que se desvivieron por sus alumnos a pesar de las estrecheces económicas que se vieron obligados a soportar por no poder compatibilizar su trabajo con otras actividades remuneradas como sí lo hacían otros empleados públicos. No hay más que recordar a Bernardo Pindado y su nuevo método para enseñar a leer y a

escribir a los niños con mayor rapidez y sin necesidad de tantos libros; o la propuesta que llevó a cabo Manuel Iglesias para celebrar un concurso en el que premiar a los alumnos más aplicados. Ambas iniciativas nos acercan a la renovación pedagógica que se produjo a finales del s. XVIII y principios del s. XIX y que apostó por la instauración de un método educativo menos autoritario en el que los niños, lejos de aprender mediante el castigo, lo hiciesen mediante el ejemplo y la recompensa. Así, aunque el aula debía seguirse configurando como un espacio de orden y recogimiento, se debía dar un mayor protagonismo al niño. Renovación de la que también participó activamente el ayuntamiento no solo modificando las ordenanzas escolares sino también solicitando información acerca de todos aquellos sistemas docentes novedosos que podían hacer avanzar con mayor rapidez a los alumnos.

Notas sobre la autora

Cynthia Rodríguez Blanco es profesora contratada doctora en la Escuela de Magisterio Fray Luis de León (Valladolid). Miembro del Instituto de Humanismo y Tradición Clásica de la Universidad de León y del GIR Grupo de Estudios sobre Familia, Cultura Material y Formas de Poder en la Edad Moderna (Universidad de Valladolid). Sus investigaciones se han centrado en el estudio de la maternidad, la infancia y la familia —en el ámbito castellano— a lo largo de los siglos XVI-XVIII, adscribiéndose por tanto a la vertiente más social de la historia (Historia de la Familia, Historia de las Mentalidades, Historia de Género y Microhistoria). De entre sus publicaciones debemos destacar *Infancia expuesta y maternidad en la inclusa palentina a lo largo del A. Régimen* (Trea, 2024) y numerosos artículos científicos en revistas de indexadas tales como *Studia Histórica. Historia Moderna, El Futuro del Pasado*, *Cuadernos de Historia Moderna* o *Tiempos Modernos*.

REFERENCIAS

Álvarez Márquez, M.ª Carmen. «La enseñanza de las primeras letras y el aprendizaje del arte del libro en el siglo XVI en Sevilla», *Historia. Instituciones. Documentos* 22 (1995): 39-86.

Asensio Rubio, Francisco. «La educación primaria en Almagro en el siglo XVIII», *Espacio, tiempo y forma. Serie IV Historia Moderna*, 15 (2002): 257-300.

Bartolomé Martínez, Bernabé. «La actividad educadora, directa e institucional: las escuelas de primeras letras». En *Historia de la acción educadora de la iglesia en España*, dirigido por Bernabé Bartolomé Martínez: 612-630. Madrid: Biblioteca de autores cristianos, 1997.

Cava López, M.ª Gema. «La educación primaria en la Alta Extremadura durante el Antiguo Régimen», *Campo Abierto*, 15 (1998): 75-96.

De la Fuente, Erica y Carlos María Recio. «Los castigos en la escuela ¿Cambios o continuidades?». *Revista Historia y Espacio* 19 (2002): 89-108.

Demerson, Paulette. «Tres instrumentos pedagógicos del siglo XVIII: la Cartilla, el Arte de escribir y el Catón». En *L'enseignement Primaire en Espagne et en Amérique Latine du XVIIIe siècle à nos jours: Politiques éducatives et réalités scolaires*, dir. Jean René Aymes *et alli*. Tours: Presses universitaires François-Rabelai, 1986. https://books.openedition.org/pufr/5182?lang=es.

Díez Palenzuela, Luis A. «Sanidad y educación en la ciudad de Palencia en el S. XVIII: la salud y la medicina, las escuelas de primeras letras y otros centros de enseñanza». *Publicaciones de la Institución Tello Téllez de Meneses* 73 (2002): 165-194.

Esteban Mateo, León y Ramón López Martín, «Escuelas de leer y escribir en el siglo XVIII». *Estudis Castellonencs* 4 (1994-1995): 31-58.

García Hurtado, Manuel-Reyes. «Un viaje por la enseñanza de las primeras letras en España en el siglo XVIII». En *De cultura, lenguas y tradiciones: II Simposio de Estudios Humanisticos (Ferrol, 14-16 noviembre de 2006)*, autores Paz Romero Portilla y Manuel García Hurtado: 69-86. Santiago de Compostela: Universidade da Coruña, Servizo de Publicacións, 2007.

Gómez Urdáñez, José Luis y Nuria Pascual Bellido. «Los maestros de primeras letras en La Rioja de mediados del siglo XVIII». *Brocar* 43 (2019): 127-161.

González Barba, Alfonso. «Una aproximación a la enseñanza pública palentina de las primeras letras, en el tránsito del siglo XVIII al XIX». *Actas del II Congreso de Historia de Palencia*, coordinado por María Valentina Calleja González: 717-729. Palencia: Diputación de Palencia, 1990.

González Barrero, Nuria. «Los maestros de primeras letras en la provincia de Madrid a través del Catastro de Ensenada (1749-1756)». *Historia y Memoria de la Educación* 3 (2016): 197-228.

Herrero Jiménez, Mauricio y Gloria Diéguez Orihuela. *Primeras letras. Aprender a leer y escribir en Valladolid en el siglo XVI*. Valladolid: Universidad de Valladolid, 2008.

Labrador Herráiz, M. ª del Carmen y Margarita Nieto Bedoya. «La escuela en el antiguo régimen: los maestros de primeras letras en la provincia de Palencia».

En *Actas del I Congreso de Historia de Palencia*: 497-522. Palencia: Diputación de Palencia, 1995.

Laspalas, Javier. «La legislación sobre escuelas de primeras letras y su administración en Navarra durante la segunda mitad del siglo XVII», *Educación XX1: Revista de la Facultad de Educación* 5 (2002): 171-198.

Martín García, Alfredo. «La enseñanza de las Primeras Letras en el Ferrol de finales del Antiguo Régimen», *Estudios humanísticos* 6 (2007): 169-194.

Miñambres Abad, M.ª Amparo. «Las escuelas de primeras letras en la Lérida del siglo XVIII». En *Educación e Ilustración en España. III Coloquio de Historia de la Educación*: 496-504. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1984.

Nava Rodríguez, M.ª Teresa. *La educación en la Europa Moderna*. Madrid: Síntesis, 1992.

Nebrija, Antonio de. *La educación de los hijos, estudio, edición, traducción y notas de L. Esteban y L. Robles*. Valencia: Universidad de Valencia, [1509] 1981.

Nieto Bedoya, Margarita. «Maestros y escuelas de primeras letras en la provincia de Palencia a mediados del siglo XVIII». *Tabanque* 4 (1988): 121-130.

Peñafiel Ramón, Antonio. «En torno a la situación de los maestros de primeras letras en Murcia a mediados del siglo XVIII». *Monteagudo. Revista de literatura española, hispanoamericana y teoría de la literatura* 83 (1983): 23-30.

Rodríguez Blanco, Cynthia. «El canónigo Juan Gutiérrez Calderón y la fundación del Colegio de Niñas Huérfanas de Palencia», *Hispania Sacra* 76/154 (2024).

Historia y Memoria de la Educación 23 (enero-junio 2026): 403-443
Sociedad Española de Historia de la Educación
ISSN: 2444-0043
DOI: 10.5944/hme.23.2026.432235

LA DECLARACIÓN DE GINEBRA SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO (1924) A TRAVÉS DE DIBUJOS INFANTILES

The Geneva Declaration on the Rights of the Child (1924) through Children's Drawings

Paulí Dávila Balsera[α], *Luis María Naya Garmendia*[β] *y Joana Miguelena Torrado*[γ]

Fecha de recepción: 31/10/2024 • Fecha de aceptación: 19/12/2024

Resumen: En 1927 la *Union Internationale de Sécours aux Enfants,* con sede en Ginebra, convocó un concurso mundial de dibujos infantiles en el que se plasmaba la visión de los cinco principios de la Declaración de Ginebra sobre los derechos de la infancia. Dicha Declaración fue promovida por la citada organización y fue aprobada en 1924 por la Sociedad de Naciones. En este artículo vamos a detallar los acontecimientos que hicieron posible dicho concurso, las personas que intervinieron, la implicación de las asociaciones de protección a la infancia, los objetivos, la participación de los países y el contexto en el que se movilizaron un conjunto de actores a favor de los derechos del niño. Para documentar este evento hemos accedido a tres archivos relevantes por sus fuentes: los *Archives d'État* de Ginebra, el de la Oficina Internacional de Educación y el de Naciones Unidas que custodian toda la documentación relativa a dicho concurso. Se ha realizado un análisis de contenido aplicado a un conjunto de dibujos seleccionados. El resultado al que se llega es que los objetivos que movieron esta acción están en concordancia con dos de los principios fundamentales tanto de la Declaración de Ginebra de 1924, como de la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989, como son la participación infantil y la formación de una ciudadanía global.

[α] Dpto. de Ciencias de la Educación. Facultad de Educación, Filosofía y Antropología. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsiatea. Avda. de Tolosa, 70, Donostia-San Sebastián, España. pauli.davila@ehu.eus https://orcid.org/0000-0002-3039-8107.
[β] Dpto. de Ciencias de la Educación. Facultad de Educación, Filosofía y Antropología. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsiatea. Avda. de Tolosa, 70, Donostia-San Sebastián, España. luisma.naya@ehu.eus https://orcid.org/0000-0003-0515-9486.
[γ] Dpto. de Ciencias de la Educación. Facultad de Educación, Filosofía y Antropología. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsiatea. Avda. de Tolosa, 70, Donostia-San Sebastián, España. joana.miguelena@ehu.eus https://orcid.org/0000-0002-7467-1291.

Cómo citar este artículo: Dávila, Paulí, Luis María Naya y Joana Miguelena. «La Declaración de Ginebra sobre los Derechos del Niño (1924) a través de dibujos infantiles». *Historia y Memoria de la Educación* 23 (2026): 403-443

Palabras clave: Declaración de Ginebra; Derechos del Niño; Concurso de dibujo; Union International de Sécours aux Enfants.

Abstract: *In 1927, the Geneva-based Union Internationale de Sécours aux Enfants launched a worldwide competition for children's drawings that embodied the vision of the five principles of the Geneva Declaration on the Rights of the Child. The Declaration was promoted by the organisation and adopted in 1924 by the League of Nations. In this article we will detail the events that made this competition possible, the people who took part, the involvement of child protection associations, the objectives, the participation of the countries and the context in which several actors were mobilised in favour of children's rights. In order to document this event, we accessed three relevant archives: the Archives d'État of Geneva, the International Bureau of Education and the United Nations, which hold all the documentation relating to this competition. A content analysis was carried out on a set of selected drawings. The result is that the objectives behind this action are in line with two of the fundamental principles of both the 1924 Geneva Declaration and the 1989 Convention on the Rights of the Child, namely child participation and the formation of a global citizenship.*

Keywords*: Geneva Declaration; Children's Rights; Drawing Competition; Union International de Sécours aux Enfants.*

INTRODUCCIÓN

En 2024 se ha cumplido el centenario de la aprobación de la denominada Declaración de Ginebra por parte de la Sociedad de Naciones (SdN). Como es conocido, se trata del primer documento internacional en el que se reconocen los derechos de la infancia.[1] En 1959 se aprobó una nueva Declaración y en 1989 la Convención sobre los Derechos del Niño, que no dejaron de recordar la importancia de la primera Declaración.

Tres años después de la aprobación de la Declaración, en 1927, la *Union International de Sécours aux Enfants* (UISE) convocó un concurso mundial para difundirla al que se presentaron una importante cantidad de dibujos realizados por niños y niñas de diversos países. El objetivo de dicho concurso era promover el conocimiento de la Declaración y, sobre todo, resaltar su valor pedagógico en un contexto de educación para la

[1] A lo largo de este artículo se utilizará el término infancia en el que se incluyen niños y niñas, en el bien entendido que infancia se refiere a su representación social.

paz, con un horizonte claro: evitar una nueva guerra mundial. Este objetivo era defendido por multitud de agentes y actores, desde organismos no gubernamentales hasta la SdN, creada en 1919. La ciudad suiza de Ginebra, neutral durante la Gran Guerra, fue el marco en el que se tejieron unas redes de colaboración transnacional que posibilitaron una nueva concepción educativa, más allá de la ciudadanía nacional, encaminada a la defensa de los recién descubiertos derechos de la infancia.

Para explicar este concurso de dibujos ha sido necesario recorrer los senderos que condujeron al reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derecho, más allá de la mera protección a través de sus antecedentes inmediatos, pues justo se producen desde la finalización de conflicto bélico hasta 1924. Después de su aprobación era imprescindible difundirla y consolidarla. Una manera de hacerlo fue a través de la participación de los propios niños y niñas, de ahí la importancia del citado concurso internacional y las exposiciones de los dibujos infantiles.

Además de la importancia del evento, hay que resaltar la aportación de dibujos de niños y niñas que presentan su visión. De ahí que hayamos realizado un análisis de contenido de los mismos que arroja información sobre la comprensión de sus propios derechos. El resultado al que llega el artículo es que los objetivos que movieron esta acción están en concordancia con uno de los principios fundamentales de los tratados de derechos del niño como es la participación infantil.

El marco metodológico se ha centrado en describir la situación de las instituciones, asociaciones, revistas y organismos a favor de la infancia y de las redes que se pusieron en marcha en el primer tercio del siglo XX. Se han analizado también los textos y dibujos presentados al concurso, resaltando algunos por su forma y contenido. También se ha realizado el vaciado y análisis de dos revistas clave para comprender la participación de la UISE en todo este proceso y publicadas por esta organización: el *Bulletin de l'UISE*, que se publicó desde 1920 a 1925 y la *Revue Internationale de l'enfant*, continuación del anterior y que se publicó desde 1926 hasta 1967, con algunas interrupciones.[2] Asimismo, la consulta de los *Annuaires* de la UISE, desde 1920 hasta 1929, ha permitido recoger información sobre todas sus actividades y organigrama organizativo. Los

[2] https://data.bnf.fr/fr/ark:/12148/cb34470458g

archivos de la UISE, previamente a su desaparición definitiva en 1986,[3] fueron cedidos y son custodiados por *Archives d'État* de Ginebra (CH AEG). En estos archivos se puede localizar una gran cantidad de dibujos que participaron en el concurso, tanto los premiados como los seleccionados de cada uno de los países participantes. También se han consultado los archivos de la Oficina Internacional de Educación (BIE) y de Naciones Unidas, ambos con sede en Ginebra.

LOS SENDEROS QUE CONDUCEN AL RECONOCIMIENTO DE LOS DERECHOS DE LA INFANCIA

Resulta ya un tópico, al referirnos a los derechos de la infancia, citar a Ellen Key y su famosa obra *El siglo de los niños*,[4] para corroborar que, efectivamente, en el siglo XX se han plasmado sus derechos. Este proceso comenzó con la Declaración de Ginebra de 1924 y tuvo su culminación en 1989 con la aprobación de la CDN, el tratado internacional que ha recibido el mayor número de ratificaciones a lo largo de la historia. En la evolución y reconocimiento de estos derechos[5] se llega a una conclusión: la Declaración de Ginebra estuvo precedida por una serie de congresos nacionales e internacionales que fueron el caldo de cultivo para que penetrase en las políticas públicas nacionales una nueva forma de ver a la infancia, de protegerla y de apuntar algún derecho, debido a su vulnerabilidad y escasa ayuda por parte de los gobiernos de multitud de países. También quedó claro que los niños y las niñas no eran vistos como un sujeto de derecho, como ocurre en la Convención de 1989, sino como un objeto de protección, aunque en el quinto principio de la Declaración se apuntase a la solidaridad y fraternidad como elemento fundamental para la formación de la ciudadanía.

Los senderos seguidos para que en 1924 se lograse dicha Declaración provenían de dos ritmos históricos. Por una parte, un ritmo temporal

[3] https://repenf.hypotheses.org/140#:~:text=L'Union%20internationale%20de%20secours,de%20protection%20de%20l'enfance.

[4] Ellen Key, *El siglo de los niños* (Barcelona: Imprenta de Henrich y compañía, 1906). En 2021 la SEDHE publicó este texto en la Editorial Morata junto a un estudio introductorio redactado por Juan Luis Rubio Mayoral y Carmen Sanchidrián Blanco.

[5] Paulí Dávila y Luis M. Naya, «La evolución de los derechos de la Infancia: una visión internacional». *Encounters on Education* 7, (2006): 71-93.

largo, constituido por un conjunto de congresos, asambleas o conferencias internacionales celebradas en multitud de ciudades importantes, y un ritmo corto, en el que se fueron fraguando las actividades de los organismos, instituciones o asociaciones que elaboraron la Declaración. La problemática que se plantea en el primer tercio del siglo XX, siguiendo la estela de los últimos decenios del XIX, era la alta mortalidad infantil, el abandono, el aumento de la delincuencia infantil, el trabajo infantil y las consecuencias de la Gran Guerra sobre la infancia. Para hacer frente a estas situaciones, que generaban inquietud política, la escolarización, el encierro familiar y las instituciones de corrección y protección fueron una solución. La infancia peligrosa y la infancia en peligro comienzan a ser temas que se abordan en la agenda nacional e internacional y que se intentaban resolver de la mejor manera posible, siguiendo una política de protección a la infancia abandonada. Para el caso de España se pueden citar dos hitos: la famosa ley de Tolosa Latour, de 1904, o la ley de Tribunales Tutelares de Menores, de 1918.[6]

Las políticas «sociales» nacionales, según las variadas circunstancias de cada país, van a dar un salto internacional en los dos últimos decenios del siglo XIX y el primer tercio del siglo XX, a través, sobre todo, de esos congresos internacionales.[7] En ese periodo se va fraguando la transición de las políticas de beneficencia a las de protección social, cambiando los objetivos, los agentes implicados, la legislación y la creación de nuevas instituciones, además de la implicación de las administraciones locales, provinciales o del Estado. Por otra parte, las instituciones religiosas comienzan a ser sustituidas por organismos oficiales, comenzando también a colaborar con la administración en una especie de subsidiariedad que permanecerá vigente durante años.

Como señala Rollet,[8] en este proceso de transición, y también de interacción, se fragua una «cultura común» a partir de esas actividades

---

[6] Mario Andrés-Candelas, «La construcción socio-histórica de la "infancia peligrosa" en España». *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud,* 4, no. 1 (2016): 95-106.

[7] Paulí Dávila y Luis M. Naya. «La evolución de los derechos de la Infancia».

[8] Catherine Rollet, «La santé et la protection de l'enfant vues à travers les congrès internationaux (1880-1920)». *Annales de Démographie Historique* 1, (2001): 97-116.

internacionales. Muchos Estados participaron en los debates sobre la definición del niño, las formas de protegerlo, el trabajo infantil o el papel de la educación; al igual que tantas sociedades médicas, educativas o de higiene, debido, principalmente, a la existencia de los problemas clave señalados, cuya causa era la situación de pobreza. El núcleo de preocupaciones giraba alrededor de dos polos que focalizan las dos temáticas principales y que han permanecido en todas las declaraciones de los derechos de los niños; el primero, en torno al cuidado, la provisión de sus necesidades o la garantía del derecho a la vida y el segundo, el jurídico, para garantizar sus derechos frente a la explotación, los abusos, o los conflictos con la justicia. Por decirlo de otra manera, en estas primeras actividades congresuales, de políticas públicas nacionales e internacionales, ya está el germen de los derechos que se van a reconocer a finales del siglo XX.[9]

Asimismo, como veremos en el epígrafe siguiente, diferentes Organismos No Gubernamentales irán adquiriendo una mayor presencia en la organización de este tipo de congresos. Es destacable la tarea de *Save the Children,* la *Asociación Internacional para la Protección de la Infancia,* la *Unión Internacional para la protección de la Infancia en la primera edad*, la UISE *o el Comité Internacional de la Cruz Roja,* en algunos casos creando una red de organismos que, progresivamente, compartirán una misma preocupación por la protección a la infancia, sobre todo a partir de la Gran Guerra. Asimismo, la SdN a través de un comité de Protección a la infancia, creado en 1923, acogerá en su seno a diversos organismos y asociaciones que funcionaron como un «lobby» en favor de la infancia que tuvo como consecuencia la extensión de competencias del organismo internacional sobre este terreno más allá del Tratado que la creó.[10] El valor de la Declaración de 1924 es el de haber alcanzado el valor de un texto jurídico, adoptado por un conjunto de países y que permitió ser modelo de un conjunto de derechos de provisión, protección y participación a nivel universal.

---

[9] Paulí Dávila y Luis M. Naya, «El discurso proteccionista sobre los derechos de la infancia en los Tratados Internacionales», *XXI, Revista de Educación 10, (2008): 15-30.*

[10] Joëlle Droux, «L'internationalisation de la protection de l'enfance : acteurs, concurrences et projets transnationaux (1900-1925)». *Critique International* 52, (2011): 17-33.

EN TORNO A LA DECLARACIÓN DE GINEBRA: ANTECEDENTES Y CONSECUENCIAS

La Declaración de Ginebra supuso, en el contexto de participación internacional, una nueva concepción de derechos diferente a la proteccionista que, en ese momento, regía en la comunidad internacional. No obstante, los antecedentes más próximos a la propia Declaración, en ese tiempo corto que hemos mencionado, los podemos encontrar en una serie de actores que comenzarán a colaborar conjuntamente para poder presentar en 1922 un texto que, posteriormente, será conocido como Declaración de Ginebra al ser asumido por unanimidad por la SdN en 1924.

Los actores que posibilitaron esta Declaración fueron la *UISE, Cruz Roja, Save the Children* y, finalmente, la SdN como último elemento colaborador ya que, paulatinamente, fue incorporando a su actividad la defensa de los derechos de la infancia. No obstante, antes de entrar en el papel desarrollado por estos actores, conviene recordar la situación de Ginebra en el primer tercio del siglo XX y el rol que desempeñó para la defensa de una educación para la paz.[11] Diversos autores[12] han puesto de manifiesto que Ginebra, debido a la neutralidad suiza era, en esa época, un lugar de refugio y de acogida de políticos, activistas e intelectuales provenientes de diversos países europeos, como el Reino Unido o Francia. Asimismo, era sede de multitud de congresos de diversa índole, como manifiesta un documento de la SdN de 1926[13] en el que se recoge la celebración de 40 congresos de diferente temática en el verano de 1926: psicoanálisis, neurología, cursos de verano del Instituto J. J. Rousseau, geología, organizaciones cristianas, mutilados de guerra, estudiantes, etc., siendo, además, la sede de 44 Instituciones internacionales

---

[11] Rita Hofstetter, Joëlle Droux et Michel Christian (éd.), *Construire la paix par l'éducation : réseaux et mouvements internationaux au XXème siècle. Genève au cœur d'une utopie. (Neuchâtel: Éditions Alphil-Presses Universitaires Suisses, 2020); Eckhardt Fuchs, «The Creation of New International Networks in Education: The League of Nations and Educational Organizations in the 1920s». Paedagogica Historica, 43, no. 2 (2007): 199-209, https://doi.org/10.1080/00309230701248305, también resulta interesante la aportación de* Pedro Rosselló, *La escuela, la paz y la Sociedad de Naciones* (Madrid: Ediciones de la Lectura, 1928).

[12] Zoe Moody, *Les droits de l'enfant. Genèse, institutionnalisation et diffusion (1924-1989)* (Ginebra : Éditions Alphil-Presses Universitaires Suisses, 2016); Rita Hofstetter, *Le Bureau international d'éducation, matrice de l'internationalisme éducatif (premier 20e siècle) Pour une charte des aspirations mondiales en matière éducative*. (Bruxelles : Peter Lang, 2022).

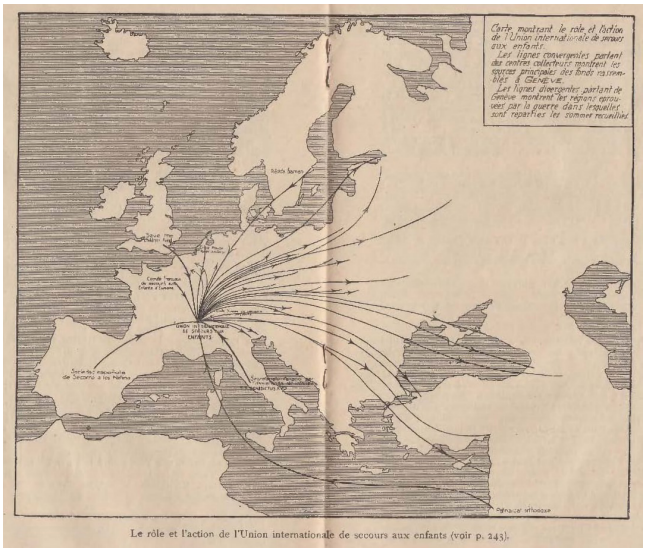
[13] Archivo de Naciones Unidas, Carpeta R1605-40-54778-54778.

como el *Bureau International de la Paix, la Liga Internacional de la Juventud, la Oficina Internacional del Trabajo, la Asociación Masónica, la Liga de Mujeres Judías, el Comité Internacional de la Cruz Roja, la UISE, la Unión Esperantista, el BIE, la Oficina Internacional de Escuelas Nuevas,* etc. Por lo tanto, nos encontramos con un caldo de cultivo en el que las interrelaciones personales facilitaban llevar a cabo determinadas colaboraciones y acciones con el objetivo de paliar la situación postbélica e, incluso, aportar soluciones que pudieran traspasar la mera relación personal y promover acciones políticas en la recién creada SdN. Por lo tanto, podemos afirmar que estos actores fueron adquiriendo una importancia sobresaliente y de acceso a la SdN.

La *Union Internationale de Sécours aux Enfants* y la protección a la infancia

Como hemos señalado, el actor más relevante en la defensa de los derechos del niño es, sin duda, la UISE, que va a estar en la base de todas las actividades por los derechos del niño entre 1920 y 1924,[14] llegando a crear una importante y nutrida red de colaboradores en toda Europa.

Imagen 1. Rol y acción de la UISE en Europa



Le rôle et l'action de l'Union internationale de secours aux enfants (voir p. 243).

Fuente: Bulletin de l'UISE, 10 de agosto de 1920

[14] A través de los anuarios de la UISE de 1920 a 1929, podemos ver la red que se había establecido en diferentes países y las actividades que van a ir desarrollando.

Como es conocido la UISE se fundó en 1920 y en su 10º aniversario presentó un inventario de las actividades realizadas y de la red que, en ese momento, tenía establecida desde su fundación como fruto del trabajo conjunto con otras organizaciones como *Save the Children* que le sirvieron de base para que esta organización transnacional pudiera desarrollar sus objetivos desde Suiza.[15] En 1946 la UISE cambia de nombre por UIPE (Unión Internacional de Protección a la Infancia).

En el primer año de su fundación, el *Bulletin* de la UISE recogió toda una serie de apoyos a su labor procedentes de los más variados ámbitos: la Internacional Socialista, el Patriarca Ecuménico, las Iglesias protestantes, el Papa Benedicto XV, la asociación esperantista, las sufragistas o la Unión Soviética, con la que llegó a firmar un convenio en 1923. Por lo tanto, se aprecia claramente que el objetivo de la UISE no es político, en un sentido estricto, sino defender y proteger a los niños, especialmente en el contexto europeo y, sobre todo, afectados por las consecuencias de la Primera Guerra Mundial. Por lo que respecta a su organización, el propio *Bulletin* recoge su estructura, bien sea con el nombramiento de un consejo general, la creación de Comités en diversos países o, incluso, su labor previa y posterior sobre la Declaración, haciendo traducciones a más de 30 idiomas de su texto, incluida una versión en verso en inglés[16] y que, en general, corrieron a cargo de asociaciones o personas vinculadas a diversos niveles con la UISE. Asimismo, entre las actividades, y ya desde el primer momento, la UISE entiende que para llevar a cabo su labor era necesaria la participación de la recién creada SdN, a la que propone el nombramiento de un *Haut-Commissaire* que se encargase de estudiar la situación de la infancia en la devastada Europa de la postguerra, propuesta que es aprobada rápidamente por la Asamblea de dicha Sociedad.[17]

La celebración de congresos internacionales alrededor de la infancia, el trabajo o la juventud continuó a su ritmo, en muchos participaba la

[15] Las actividades y relaciones establecidas por la UISE son objeto de información primero en su Bulletin (1920-1925) y, a partir de 1926, en la *Revue Internationale de l'Enfant,* así como en sus *Annuaires*.

[16] Bulletin de l'UISE, 15 de enero de 1925. Déclaration de Genève, 4eme édition.

[17] Bulletin de l'UISE, 10 de diciembre de 1920 y 20-30 de diciembre de 1920.

Cruz Roja Internacional,[18] entre ellos cabe destacar el *Deuxième Congres des Œuvres de Secours aux Enfants des pays éprouvés par la guerre*, celebrado en Ginebra en abril de 1921 que reunió a 150 participantes provenientes de 36 países. Una de las sesiones de este congreso estuvo presidida por Eglantyne Jebb, autora de la Declaración, y el tema central era estudiar los métodos y coordinación de ayuda a los países que sufrían las consecuencias de la Primera Guerra Mundial. Paralelamente a esta situación congresual, se creará el Movimiento Internacional de la Juventud que aglutinaba a una serie de asociaciones nacionales, cuya sede estaba en Bruselas y que continuará su actividad más allá de la Declaración de Ginebra. Desde su creación, en 1920, hasta 1924 la UISE celebró cuatro congresos internacionales de ayuda a la infancia y en 1925 tenía comités nacionales en 50 países, la mayoría de ellos europeos.[19] En este contexto, adquieren fuerza los congresos internacionales de la juventud en el periodo entreguerras.[20]

Una curiosidad que tiene cierto interés en las actividades UISE es la mediación para la adopción de niños y niñas a través de foto-cartas,[21] que pueden ser un antecedente de las actividades que hoy desarrolla la oenegé *Ayuda en acción*. La actividad consistía en publicar un folleto en castellano, inglés y francés, informando de un procedimiento para adoptar, o más bien apadrinar, un niño a través de la colaboración con la UISE, con un mensaje que promovía la posible ayuda por parte del donante. Así dice que «podéis dar a un niño raquítico e insuficientemente alimentado (declarado en tal estado por testimonio médico) los medios de recobrar la salud y la fuerza, y, por consiguiente, permitirle que vuelva a ser feliz». Las fotografías son de niños y niñas procedentes de Hungría, Albania, Francia, Serbia, Austria, Bulgaria y Grecia.

La oenegé *Save the Children*, integrada en la UISE, desde su fundación en Londres en 1919 por la activista de los derechos de la infancia Eglantyne Jebb (1876-1928) fue uno de los pilares de la Declaración de

---

18 Bulletin de l'UISE, 20 de abril de 1921.

19 Bulletin de l'UISE, 15 de agosto de 1925.

20 Sandra Souto, «El mundo que queremos crear: los congresos internacionales de la juventud y la crisis de entreguerras». *XI Jornadas interescuelas/Departamentos de Historia*. Universidad de Tucumán, 2007.

21 Bulletin de l'UISE, 10 de diciembre de 1921 y 15 de agosto de 1925.

Ginebra, ya en 1920 el *Bulletin* de la UISE[22] publica un extenso artículo sobre las actividades de Jebb, remarcando los objetivos y los ámbitos en los cuales va a llevar a cabo su acción de ayuda en una Europa devastada, partiendo de un principio fundamental: «los niños no son en absoluto responsables de las guerras, y son la mejor esperanza para evitar otra», según su propia expresión.[23]

Otra de las instituciones que tuvo un papel relevante fue el *Comité Internacional de la Cruz Roja*, fundado en 1863, cuyo objetivo ha sido siempre el de ayudar, proteger y brindar asistencia humanitaria a las personas afectadas por conflictos armados y por otras situaciones de violencia, además de fomentar el desarrollo del derecho internacional. La vinculación de la Cruz Roja con la UISE es patente ya que formaba parte de su patronato fundador. La presencia de personajes vinculados a ambos organismos es fácilmente constatable, así como la relación en la dirección de las revistas de ambos organismos. Los Comités Nacionales de la Cruz Roja van a colaborar para cumplir los objetivos de la UISE, como puede comprobarse en un documento en el que esa institución se hace cargo de distribuir alimentos y ayudas en diferentes países.[24] Casi podría pensarse que la infraestructura de la Cruz Roja es fundamental para que la ayuda de la UISE llegase a su destino. Finalmente, es crucial el papel de la SdN por dos cuestiones, por su defensa de la infancia desde 1921 con una resolución moral sobre el compromiso de ayuda a los niños y las niñas después de la guerra[25] y, posteriormente, por la aprobación de la Declaración de Ginebra que, previamente, había sido presentada por la UISE.[26]

La Declaración de Ginebra de 1924: salvemos a la infancia

Para entender la Declaración de Ginebra deberíamos tener en cuenta, además de a la UISE, el impulso de *Eglantyne Jebb*, la ayuda del Papa Benedicto XV y el apoyo de políticos e intelectuales de todo signo, como

[22] Bulletin de l'UISE, 30 de septiembre de 1920. Georges Werner, Le "Save the Children Fund".

[23] https://www.savethechildren.es/centenario/100-anos-de-historia

[24] Bulletin de l'UISE, 20-30 de agosto de 1923.

[25] Bulletin de l'UISE, 10 de junio de 1921.

[26] Bulletin de l'UISE, 15 de octubre de 1924.

Robert Cecil (uno de los constructores de la SdN y premio Nobel de la Paz en 1937) y otros actores institucionales como hemos señalado. El contexto en el que se produce también es relevante, como el Tratado de Versalles, tras la finalización de la Primera Guerra Mundial, la Carta de Lady Aberdeen, elaborada por el Consejo Nacional de la Mujer, la Carta socialista sobre el trabajo de los adolescentes y las recomendaciones de la Organización Internacional del Trabajo sobre el trabajo infantil, que apuntaban a un objetivo común: salvar a la infancia.

No obstante, los antecedentes más inmediatos se van a producir a partir de 1922. Así, el *Bulletin* informa de diversas aportaciones de los comités nacionales de la UISE y recoge siete principios, ya denominados entonces *Déclaration des droits de l'enfant* ,[27] que son el germen de los cinco principios del texto definitivo. Asimismo, la UISE se comprometió a seguir publicando diversas aportaciones de los comités nacionales, por ejemplo, en el mismo *Bulletin* se publica la *Charte de l'enfant,* adoptada por el Consejo Internacional de las Mujeres y en 1923 se publican una carta británica y otra serbo-croata-eslovena.[28] El texto de estas tres cartas es mucho más pormenorizado en cuanto que aborda temáticas que van desde el cuidado de las madres embarazadas hasta las condiciones que deben cumplir los edificios escolares. No obstante, ya en 1923, los siete principios de 1922 se habían reducido a los cinco que constituirán la Declaración de Ginebra. Si comparamos ambos textos, observamos que dos de los principios de la declaración de 1922 se reúnen en uno solo y se refiere a cuestiones relacionados con el trabajo y la explotación, mientras que el principio 3 de la declaración de 1922: *L'enfant doit être assisté en dehors de toute considération de race, de nationalité et de croyances [El niño debe recibir asistencia independientemente de su raza, nacionalidad o creencia]*, sorprendentemente, desaparece. No podemos olvidar que este principio, el de la no discriminación, es uno de los fundamentales en todo tratado sobre derechos humanos. Es decir, en 1924, preocupados por las consecuencias posbélicas en Europa, ni la UISE ni la SdN la tuvieron presente, aunque la no discriminación será

[27] Supplement al Bulletin de l'UISE, 30 de octubre de 1922.

[28] Supplement al Bulletin de l'UISE, 30 de noviembre de 1923.

un eje fundamental de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 y los tratados posteriores.[29]

Desde el momento en que la UISE aprobó la Declaración comenzó a difundirla entre sus diversos comités nacionales que iban enviando su adhesión a la misma[30] y, como ya hemos dicho, se traduce a muchos idiomas.[31] Por lo tanto, queda claro el interés de la UISE por la difusión internacional de la Declaración, a pesar de que no había sido todavía asumida por la SdN.

Finalmente, la V Asamblea de la SdN, en su sesión plenaria de 26 de septiembre de 1924, aprobó por unanimidad la Declaración de Ginebra, «invitando» a los Estados miembros a «inspirarse» en sus principios en la tarea de protección a la infancia.

El texto es muy sucinto y establece cinco principios de escaso rigor jurídico, que podrían ser vistos como la quintaesencia de los derechos que se van a ir desarrollando en los sucesivos textos jurídicos. En concreto, los principios hacían referencia a un conjunto de deberes: desarrollo personal, cubrir las necesidades básicas, ser el primero en recibir socorro, ser protegido de cualquier explotación y ser educado en un sentimiento de fraternidad. Estos principios suponen un «esbozo» de la integridad de los derechos de la infancia, si bien no está recogido ni el derecho a unos padres, ni tampoco a ser considerados como un sujeto de derecho. El texto es

> sencillo, breve y claro, dirigido a un público muy amplio, fácilmente traducible a todos los idiomas, destinado a captar la atención de todo el mundo y a provocar una transformación de las leyes y la reforma de las costumbres y que, además, constituyese un precioso instrumento de propaganda.[32]

---

[29] Paulí Dávila y Luis M. Naya, «El discurso proteccionista sobre los derechos de la infancia en los Tratados Internacionales». *XXI, Revista de Educación* 10, (2008): 15-30.

[30] Bulletin de l'UISE, 20 de julio de 1923 y 30 de julio de 1923.

[31] Bulletin de l'UISE, 20-30 de diciembre de 1923.

[32] Jordi Cots, «Los antecedentes de la Convención. Síntesis de un logro», en *El desarrollo de la Convención sobre los Derechos del Niño en España*, editado por Carlos Villagrasa e Isaac Ravetllat (Barcelona: Bosch, 2026), 23-26.

Esta Declaración, como hemos indicado, ha sido criticada desde el punto de vista de la técnica jurídica, aunque se aprecia la fundamentación del derecho de la infancia en el desarrollo de su personalidad. Así pues, estos derechos están planteados desde una nueva ética a favor de la infancia, lo que en esa época se calificaba bajo el lema de «salvad al niño», que acoge todos los ámbitos de la vida infantil, desde el cuidado biológico y psicológico hasta el judicial y educativo, inspirándose todavía en una mentalidad de ayuda y protección, más que en la consideración del niño como sujeto de derecho. Por lo tanto, se trata de un antecedente que sobrevivió a la propia SdN.

La aprobación de la Declaración no significó la incorporación a las legislaciones nacionales de sus principios. La excepción más significativa fue la de España que la incorporó en el artículo 43 de la Constitución republicana de 1931, donde al referirse a la familia y sus obligaciones para con los hijos dice textualmente: «el Estado prestará asistencia a los enfermos y ancianos, protección a la maternidad y a la infancia, haciendo suya la "Declaración de Ginebra, o tabla de los derechos del niño"». La Declaración, por otra parte, fue un dispositivo que, en el periodo entre guerras y hasta 1959, se multiplicará con otra serie de declaraciones, cartas, tablas, etc.[33]

EL CONCURSO INTERNACIONAL DE DIBUJOS INFANTILES SOBRE LA DECLARACIÓN DE GINEBRA

Los dos años siguientes a la aprobación de la Declaración fueron de cierta incertidumbre y de puesta en marcha de actividades divulgativas por diversos países.[34] No obstante, ya a partir de finales de 1926, se aprecia que la UISE muestra un mayor interés por relanzar la difusión de la Declaración. Para ello, surge la idea, promovida por el secretario general de la UISE, Étienne Clouzot,[35] de organizar un concurso internacional

---

[33] Estos textos se pueden consultar en Instituto Interamericano del Niño. *Los derechos del niño*. (Montevideo: Instituto Interamericano del Niño, 1961); así como en Ana Paz Garibo, *Los derechos de los niños: Una fundamentación.* (Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2004), pp. 271-339.

[34] Paulí Dávila y Luis M. Naya, «La evolución de los derechos de la Infancia».

[35] Étienne Clouzot (1881-1944) geógrafo e historiador, es un personaje que estuvo presente en cargos relacionados con la protección a los niños, bien como secretario general de Save the Children internacional (1921-1929), secretario honorario (1929-1936) y de la UISE. Fue muy activo en sus escritos en la *Revue Internationale* de la Croix-Rouge, de la que fue director, y de la *Revue Internationale de l'enfant*. Se puede consultar su biografía en Henri Lemaitre: Étienne Clouzot (1881-1944), *Bibliotéque de l'ecole des chartes*, tomo 105, (1944): 359-363.

de dibujo sobre dicho documento en el que participasen niños y niñas escolarizados de todo el mundo. Clouzot, en la 167ª Reunión del Comité Ejecutivo de la UISE, celebrada el 20 de noviembre de 1926,[36] justifica la idea de este concurso basándose en la existencia de experiencias previas, entre otras la mexicana con la revista *Pulgarcito* o la alemana *Das Kunstblatt* (1917-1933).[37] La argumentación de Clouzot es que, a la vista de estas experiencias, el dibujo, además de una forma de arte, ha ido adquiriendo importancia en la educación de los niños y niñas. Esta idea fue acogida calurosamente por los miembros del Comité Ejecutivo que decidieron nombrar una comisión. La UISE y Clouzot eran conscientes en 1927 de que, a pesar de que la SdN hubiese aprobado la Declaración tres años antes y haber mostrado su preocupación por la situación de la infancia en esa época, era necesario promover acciones para involucrar a los países y a los organismos y asociaciones de ayuda a la infancia en el conocimiento de sus, recién aprobados, derechos.

Para entender la propuesta de Clouzot, hay que considerar que el objetivo principal de este concurso era poner en valor el Principio V de la Declaración, relativo a la solidaridad para con los demás, y, sobre todo, la importancia de la participación de la infancia en el conocimiento de sus propios derechos.

El ejemplo de la revista *Pulgarcito* es de una importancia considerable, pues logró movilizar a un importante contingente de estudiantes mexicanos. Se trataba de una revista que se publicó como órgano de la Secretaría de Educación Pública de México y de la que dependía la sección de dibujo y trabajos manuales durante el periodo 1925-1932. En la revista colaboraban niños y niñas, con ligeras intervenciones de los editores, para promover la enseñanza del dibujo entre los escolares.[38] En 1928 tenía una tirada de 10.000 ejemplares que se distribuían por toda la República de México y Europa, razón que podría explicar que Clouzot se refiriera a ella. En el análisis de la revista se ha podido apreciar que sus editores influyeron en la participación de los niños, aconsejando que

[36] Archivo del BIE, Caja 139_C-5-1-137

[37] Elena J. Albarrán, «Los niños colaboradores de la revista Pulgarcito y la construcción de la infancia, México 1925-1932». *Iberoamericana* XV, no. 60 (2015): 155-168; Lutz Windhöfel *Paul Westheim und Das Kunstblatt. Eine Zeitschrift und ihr Herausgeber in der Weimarer Republik* (Colonia: Bölhau, 1995).

[38] Elena J. Albarrán «Los niños colaboradores»

los dibujos fueran de una estética netamente nacionalista, para promover los valores revolucionarios de la educación pública mexicana en esa época. Por otra parte, el éxito de la revista *Pulgarcito* explicaría la importante participación de México en la edición nacional de dicho concurso, que llegó a 24.000 niños y niñas.[39]

El interés por hacer hincapié en la defensa del Principio V, y la difusión de la Declaración, estaba presente también en un texto bilingüe francés-inglés de 1927 de la propia Eglantyne Jebb[40] en el que indicaba que era evidente que la Declaración debía ser aplicada en su integridad por el bien de la infancia del mundo. Así, decía Jebb, si no se respetaran los Principios I a IV, el Principio V estaría condenado a ser letra muerta para siempre. Sólo cuando la humanidad tome conciencia de su responsabilidad colectiva hacia los niños y niñas, éstos podrán comprender su responsabilidad social.

En la propuesta de Clouzot subyacen dos razones de fondo con respecto al concurso

> tendrá el gran valor ético de animar a los niños a reflexionar y asimilar los 5 artículos. Por otra parte, la comparación de los resultados obtenidos en los distintos países permitirá esbozar una psicología comparada de los niños de distintas razas y nacionalidades.[41]

Es decir, fomentar valores alrededor los derechos de la infancia y conocer de manera comparada sus distintas personalidades.

La educación por el dibujo y las exposiciones de dibujo infantil

Estos objetivos adquieren más sentido cuando tenemos presentes dos elementos: primero el contexto y la situación que había logrado la educación por el dibujo, o mejor dicho, las experiencias que se estaban

---

[39] UISE. *Concours Mondial de Dessins d'Enfants. Catalogue. (Ginebra : UISE, 1929).* CH AEG Archives privées 92.3.50.

[40] Eglantyne Jebb, *La responsabilité internationale en matière de protection de l'enfance* (Ginebra : UISE, 1927).

[41] Étienne Clouzot, «Weltwettbewerb für kinderzeichnungen zur illustration der genfer erklärung», *Blätter des Deutschen Roten Kreuzes. Wohlfahrt und Sozialhygiene* 6, no. 3 (1927): 1-6. Archivo del BIE, Caja 139_C-5-1-137.

llevando a cabo en Europa y América en el ámbito de la educación con el recurso de los dibujos infantiles y, segundo, la celebración de exposiciones, como la celebrada en Londres en 1920, bajo los auspicios de la fundación *Save the Children*, que mostraba arte infantil realizado por los alumnos de la clase vienesa de arte juvenil de Franz Cižek, que luego realizó una gira internacional.[42]

De esta manera se entiende por qué se opta por el dibujo infantil, en lugar de cualquier otra manifestación como una redacción escrita, por ejemplo. La figura de Franz Cižek es fundamental. Este pintor fue el creador de la *Wiener Jugendkunstklasse* (Clase de arte juvenil de Viena) en 1897, una escuela semanal extracurricular para niños y niñas de 11 a 14 años. Uno de los elementos más importantes de su pedagogía fue el rechazo de la copia de modelos y patrones, estimulando la imaginación y el libre desarrollo de los niños y las niñas, promoviendo, por lo tanto, el dibujo espontáneo, además de introducir nuevos materiales para la pintura y el dibujo.[43] Además de Cižek, otros educadores, como Lombardo Radice o Kerchensteiner, se interesaron por la investigación sobre el dibujo infantil. En este contexto, las teorías sobre el arte infantil se vivían en dos grupos

> los procedentes de los psicólogos, más interesados en la psicología del desarrollo del niño, a partir del estudio de los dibujos, y las de artistas y teóricos de estética que, lógicamente, estaban más interesados en el estudio del niño y de su arte como tal, y que allanaron el camino a las aplicaciones pedagógicas en el campo de la educación artística.[44]

La influencia de Cižek es reconocida en la historia de la pedagogía del dibujo, pues cambió la perspectiva y la concepción sobre el dibujo

---

[42] Siân Roberts, «Exhibiting children at risk: child art, international exhibitions and Save the Children Fund in Vienna, 1919–1923», *Paedagogica Historica* 45, no. 1-2 (2009): 171-190, https://doi.org/10.1080/00309230902746537. También se puede consultar: Pere Capella, «La lengua de las imágenes: el dibujo y sus acepciones en la historia de la educación». *Arte, Individuo y Sociedad* 35, no. 1 (2023): 173-190. En junio de 2025 UNESCO ha incorporado al programa "Memoria del Mundo" un conjunto de dibujos infantiles sobre guerra y paz de la primera mitad del siglo XX (Ströter-Bender y Bering, 2025).

[43] Rolf Laven, «Posición artística de Franz Cižek y su relevancia para la pedagogía contemporánea en contextos transculturales», en *Cartografías de la educación artística*, ed. Alejandro Orbeta. (Santiago de Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado, 2022), libro sin numeración de páginas.

[44] Manuel Hernández, «Introducción: El arte y la mirada del niño. Dos siglos de arte infantil». *Arte, individuo y Sociedad*, Anejo 1, (2002): 9-43, p. 11.

infantil. En España, uno de sus seguidores fue Victor Masriera, pensionado de la Junta de Ampliación de Estudios, que en su viaje a Bélgica recogió y estudió numerosos dibujos infantiles, y que, entre 1911 y 1928, publicó un conjunto de obras que tuvieron una enorme repercusión.[45] Así, se puede destacar el libro *El Dibujo para todos*, de 1911, o su célebre *Manual de Pedagogía del Dibujo*, publicado en 1917 y que fue un precedente para el estudio del dibujo en las Escuelas Superiores de Bellas Artes. Adolfo Maíllo, uno de los pocos autores que investigaron sobre el dibujo infantil, reconocía:

> que nosotros sepamos, solo Victor Masriera —a quien ha de acudirse para la documentación de estos problemas— ha realizado investigaciones sobre la marcha del dibujo espontáneo para deducir, en consecuencia, rumbos metodológicos, certeros y seguros.[46]

Desde el campo de la Psicología también hay que tener presente las aportaciones de Edouard Claparède o de Lombardo Radice, que se interesaron por el dibujo infantil para conocer el desarrollo de su personalidad, el conocimiento y las emociones, observando que el dibujo infantil era una plasmación de su personalidad, además de la creatividad.[47]

Tiene interés que nos hayamos referido a Cižek, Claparède o Radice por un dato relevante relacionado con la primera propuesta de jurado para el concurso que estamos analizando, ya que la UISE, el 2 de agosto de 1928, proponía como miembros de este a: Prof. Cižek, Viena; M. Dufour (Francia) (profesor de arte); Sr. Claparède o el Sr. Bovet; Prof. Lombardo-Radice (Italia); un anglosajón aún no designado; Sr. Baud-Bovy (Suiza) y el Barón de Geer, miembro del Comité Ejecutivo de la UISE.[48] Es decir, los miembros de la UISE conocían la situación del dibujo infantil.

---

[45] Manuel Hernández, «Introducción».

[46] Adolfo Maíllo, *El dibujo infantil (Psicología y Pedagogía)* (Cáceres: El noticiero, 1928), p. 18. También puede consultarse: Antonio Cuenca, «El dibujo en la escuela. Una revisión histórica de sus primeros tratadistas». *Tendencias Pedagógicas* 12, (2009): 335-351.

[47] Edouard Claparède, *Psicología del niño y pedagogía experimental* (Madrid: Ed. La Lectura, 1910); Giuseppe Lombardo Radice. *Il linguaggio grafico dei fanciulli*. (Roma: Asociación Nacional para los Intereses del Sur de Italia, 1925).

[48] Archivo del BIE, Caja 141_C-5-1-514.

Por lo que respecta a las exposiciones, además de la llevada a cabo por *Save the Children* en 1920, en esa década y la siguiente se irán celebrando un conjunto de exposiciones basadas en los dibujos infantiles. Este tipo de exposiciones continuará a lo largo del tiempo casi hasta la Segunda Guerra Mundial. En 1932 se creó el *Internationales Institut für das Studium der Jugendzeichnung* (Instituto internacional para el estudio del dibujo juvenil) que desarrolló una importante labor de exposiciones en ese periodo, entre ellas podemos señalar las realizadas en París, Londres, Bratislava, Nueva York, Estocolmo, etc. llegando casi a la veintena hasta 1939. En la actualidad este archivo, con más de 50.000 dibujos, está a cargo de la Fundación *Pestalozzianum* en Zúrich.[49]

La participación de los niños y niñas fue importante en exposiciones públicas que alcanzaron cierto relieve, tanto por las ciudades en las que se presentaron como por el número de asistentes. En este caso, las exposiciones eran un elemento de propaganda para recaudar fondos y llevar a cabo campañas publicitarias mostrando la situación de la infancia tras la Primera Guerra Mundial.[50]

A partir de este momento se pone en marcha la red de contactos y relaciones establecidas entre la UISE y sus delegaciones nacionales, con la Cruz Roja, el BIE y el Instituto Rousseau. Así, el 31 de enero de 1927, la UISE envió una circular a sus 35 comités afiliados invitándoles a participar en la organización del concurso mundial de dibujos infantiles.[51] De estos 35 comités respondieron 13, aunque con un éxito de participación desigual. Por lo tanto, queda claro que, a pesar de la pretensión de ser un concurso internacional, al final se circunscribió a los países que tenían comité de la UISE. Se pretendía, como señaló Clouzot[52] en los objetivos del concurso, no dar ideas falsas sobre los derechos a los niños, sino al contrario, hacer que los padres, educadores y otros responsables fueran conscientes de sus deberes y, por

[49] https://www.swissinfo.ch/ger/kultur/kinderzeichnungen-als-geschichtsbuch/35284168. Asimismo, se puede destacar el trabajo que está realizando la *Red IRAND. International Research Archives Network* con una candidatura internacional al Proyecto Memoria del Mundo de UNESCO y en la que participa el Museo de la Educación de la UPV/EHU https://childrensheritage.my.canva.site/ o el *Child Art Archive* https://childartarchive.net/

[50] Siân Roberts, «Exhibiting children at risk».

[51] UISE. *Concours Mondial de Dessins d'Enfants. Catalogue*. CH AEG Archives privées 92.3.50.

[52] Étienne Clouzot, «Le concours mondial de dessins d'enfants», *Revue Internationale de l'enfant* 6, (1928): 663-677.

ello, que no quedase el conocimiento de estos derechos en élites, sino que fueran leídos y meditados por las masas.

Características del concurso

Como estamos señalando, la idea del concurso fue muy bien acogida en muchos países y la UISE se puso en marcha para la elaboración del Reglamento del Concurso, proponiendo una comisión para desarrollar las tareas posteriores. Esta comisión estaría compuesta por miembros del Comité Ejecutivo de la UISE y por representantes del BIE. Finalmente, el jurado estuvo presidido por el Barón C. F. de Geer, vicepresidente de la UISE, acompañado por Daniel Baud-Bovy, miembro de la Comisión Federal de Bellas Artes; Pierre Bovet, director del BIE; Edouard Claparède, director del Instituto J. J. Rousseau; Paul Dengler, director del Instituto Austro-americano de Viena; y Jean-Jules Dufour, profesor de dibujo en la Escuela Departamental de Vitry sur Seine.[53] Como afirmaba el propio Clouzot, a la hora de componer este jurado se pretendía tener en cuenta dos puntos de vista, el artístico y el pedagógico.[54]

La redacción de un reglamento[55] implicó una serie de procesos complementarios. Así, limitaba la edad de los concursantes «hasta los 14 años», con diversas categorías a) menores de 10 años, b) de 10 a 12 años, c) de 12 a 14 años. Asimismo, se establecían dos niveles: a) un concurso nacional organizado en cada país, cuya responsabilidad sería de los organizadores nacionales y en el que podían contar con anuncios en los periódicos infantiles, o en la prensa diaria; b) un concurso internacional entre los ganadores de los diferentes concursos nacionales que, en la medida en que se ajusten a las normas, serán *ipso facto* participantes en el concurso internacional. Este procedimiento en dos etapas proporcionó al jurado del concurso internacional una selección de dibujos e hizo menos ardua su tarea. Si tenemos en cuenta que en el concurso nacional mexicano participaron 24.000 niños y niñas y en el francés más de 57.000, podemos imaginar las dificultades casi insuperables que habría supuesto organizar un concurso internacional sin rondas eliminatorias.

---

53 UISE. *Concours Mondial*. CH AEG Archives privées, Caja 92.3.50.

54 Étienne Clouzot, «Le concours mondial», p. 663.

55 Archivo del BIE, Caja 139_C-5-1-137.

Otra cuestión es que no se trataba de un concurso abierto a los niños y las niñas en general, sino que estos deberían estar escolarizados y, según el artículo 5 del Reglamento, para su realización podían utilizar cualquier soporte o medio, sea tinta, lápiz de color, pastel, acuarela o pintura al óleo. También se marcaba el número de dibujos que deberán presentar cada participante, siendo el total de 10 o 12, dos por cada principio de la Declaración. Con respecto a los temas que deberían desarrollar, el propio Reglamento utilizó como orientación los propios principios de la Declaración y el número de dibujos por cada uno hasta llegar a los 12 propuestos. Así, para el Principio I, se sugiere la presentación de dos dibujos, para el II cinco o seis, para el III uno, para el IV dos y para el V uno o dos.

En febrero de 1927, los comités de la UISE de Alemania, Bélgica, Francia, Italia y Suiza, y altas personalidades gubernamentales e intelectuales no ocultaron su interés, por lo que el concurso se presentaba desde el principio como un éxito. No obstante, se formularon diversas dudas sobre la fecha de entrega de los dibujos, del número de dibujos que tenían que aportar, pues parecía elevado y algunas cuestiones relativas a la organización de los concursos nacionales. Asimismo, se elogiaba que la Comisión contase con representantes del Instituto J. J. Rousseau y del BIE, lo que constituía una garantía de éxito.

En las actas de la UISE de 1927 y junio de 1928, se recoge información relativa a los avances que se iban produciendo en los concursos nacionales, indicando el número de dibujos presentados y otros aspectos organizativos. En este sentido, Bélgica, Turquía, Suiza, Bulgaria, Polonia, Alemania y Ecuador, informaron de la marcha de los concursos en sus respectivos países. Es sorprendente que en las actas, y en una carta enviada por el secretario de la UISE al BIE el 22 de noviembre de 1927, se informara que en México han participado en el concurso más de 20.000 niños.[56] Este éxito es explicable ya que, según la comunicación:

> Juan F. Olaguibel, director de la encantadora revista de dibujo infantil *Pulgarcito*, aceptó organizar el concurso en México. Gracias a él, el 21 de marzo aparecieron artículos en dos diarios de

[56] Archivo del BIE, Caja 141_C-5-1-514 Union Internationale de Sécours aux Enfants.

> Ciudad de México, Excelsior y El Universal. Este último periódico patrocinó el concurso y ofreció tres premios.[57]

Por otra parte, también hay que resaltar la exposición de dibujos llevada a cabo en Viena con el apoyo del Ministerio de Educación, el Consejo de Escuelas Municipales y la Cruz Roja.[58] En la correspondencia mantenida entre la UISE y el Comité austríaco se informaba que el jurado nacional estaría compuesto por el profesor Pirquet, presidente, el profesor Cižek, un representante del Ministerio de Asuntos Religiosos, un representante del Consejo Escolar Municipal, un representante de Caritas-Verband, un representante de la *Union de la prévoyance volontaire pour la jeunesse* [Unión de la Previsión Voluntaria para la Juventud] y un representante de Cruz Roja y de la juventud.[59] Es decir, vemos como Cižek continúa participando en las actividades de la educación a través del dibujo como lo hiciera en 1920, incluso en algún momento su nombre fue propuesto para ser miembro del jurado internacional del concurso.

Por otra parte, en una carta del secretario de la UISE al BIE el 13 de febrero de 1928, se informa que «hasta la fecha, se han completado los concursos nacionales de Ecuador, Austria, Turquía, Portugal y México. Estos países, a excepción de México, ya nos han enviado sus dibujos premiados. En Suiza, el concurso nacional ha finalizado y el jurado comenzó su trabajo el 26 de enero».[60] La marcha de los concursos, por lo tanto, seguía su propio ritmo a partir de los concursos nacionales, en la que algunos países sólo participaron en el concurso con dos o tres candidaturas individuales, mientras que otros no respetaron las condiciones establecidas en el reglamento.[61]

Una vez finalizado este proceso se procedió a la convocatoria del jurado que tenía que evaluar los dibujos, estableciéndose una reunión para el día 31 de agosto de 1928, con la posibilidad de continuar su

---

[57] Archivo del BIE, Caja 139_C-5-1-137.

[58] CH AEG Archives privées, Caja 92.3.47. Acta del 15 de marzo de 1928.

[59] Archivo del BIE: Caja 139_C-5-1-137.

[60] Archivo del BIE, Caja 141_C-5-1-514.

[61] Es importante examinar la naturaleza de las candidaturas país por país. La situación pormenorizada de los concursos nacionales es objeto de explicación en el catálogo publicado por la UISE a la finalización de este. UISE. *Concours Mondial.*

trabajo el 1 de septiembre, en caso de no haberlo finalizado el día anterior,[62] lo cual suponía que, para el mes de junio ya se habrían recibido los dibujos enviados por los respectivos comités nacionales, aunque en el acta del 20 de junio se dice que el Comité francés solicita una prórroga hasta finales de julio.[63] No obstante, un mes antes ya se había propuesto presentar la exposición de los dibujos en el mes de septiembre.[64] El concurso tenía sentido si, además, se realizaba una exposición de los dibujos premiados, para ello se alquilaron dos salas amplias de una antigua escuela de Ginebra en el barrio de Paquis, muy cerca de la sede de la UISE. Los dibujos fueron expuestos en dos grandes paneles organizados por cada uno de los cinco artículos de la Declaración, mostrando gran diversidad cromática y de contextos reflejados en los dibujos de los niños.

Tabla 1. Dibujos que pasaron a la fase final del concurso

País	Número de dibujos	País	Número de dibujos
Alemania	192	Francia	1091
Austria	103	México	473
Bélgica	11	Polonia	162
Bulgaria	42	Portugal	33
Checoslovaquia	121	Suiza	164
Ecuador	14	Turquía	62
España	2	Total	2470

Fuente: elaboración propia a partir de UISE. *Concours Mondial de Dessins d'Enfants. Catalogue.* Ginebra: UISE, 1929.

De los países participantes, todos menos Ecuador, México y Turquía, eran miembro de la SdN en el momento de realizarse el concurso, aunque estos tres países se incorporarán a la Sociedad a principios de los años 30. No obstante, la UISE estaba presente, con sus comités delegados, en muchos más países, desde Brasil y China a Rumanía o Uruguay.

[62] Archivo del BIE: Caja 141_C-5-1-514 Union internationale de secours aux enfants.

[63] CH AEG Archives privées, Caja 92.3.47 1928 UISE *compte-rendu* de la reunión 20 de junio.

[64] CH AEG Archives privées, Caja 92.3.47 1928 UISE *compte-rendu* de la reunión 29 de mayo, CH AEG Archives privées: Caja 92.3.49 1928 L'activité de l'UISE.

España participó tan solo con dos dibujos correspondientes a una niña y un niño, hermanos, de 3 y 5 años, siendo los dos expositores más jóvenes. La publicidad del concurso correspondió a la Cruz Roja Española de la Juventud y a la Revista de Pedagogía.

En cuanto al palmarés, reunido el jurado, a la vista de la selección previa que hizo cada comité nacional, decidió otorgar los premios, correspondiendo la medalla de oro a Jean Denoy (Francia), 14 años; medalla dorada a Epifanio Flores (México), 13 años; además de otras 10 medallas de plata a concursantes procedentes de Francia, México, Polonia o Checoslovaquia, 25 medallas de bronce, 30 menciones muy honorables y otras 30 menciones honorables. La mayoría de los premios se concedieron a la categoría correspondiente a quienes tenían edades de entre 12 y 14 años, hecho comprensible, dado que las posibilidades expresivas de esta edad son mayores, así como su capacidad de interpretar los principios de la Declaración.

La difusión de los dibujos no quedó ceñida a la primera exposición de 1927 en el lugar indicado ya que, cuando el BIE organizó un curso de verano en agosto de 1928 dirigido a personal docente titulado *Cómo dar a conocer la Sociedad de Naciones y desarrollar el espíritu de cooperación internacional,* los asistentes fueron invitados a visitar la exposición.[65] Parece que esta fue un éxito pues el 19 de octubre de 1928, Marie Butts, secretaria general del BIE, se dirigió a Étienne Clouzot[66] indicándole que el BIE estaría muy agradecido si pudieran utilizar una parte de los dibujos en una nueva exposición con ocasión del Congreso de *World Federation of Education Associations,* solicitando unos cincuenta dibujos de cada país, que permitiesen hacer comparaciones desde el punto de vista artístico o moral, y que podrían interesar a todos los educadores que acudieran a Ginebra en esas fechas.

[65] Archivo del BIE, Caja 087_B-2-1-53 1er cours d'été 1928 propagande et généralités.

[66] Archivo del BIE, Caja 141_C-5-1-514.

Imagen 2. Exposición de los dibujos con motivo del Congreso de *World Federation of Education Associations,* julio 1929



Fuente: Revue Internationale de l'enfant, Vol. 8, septiembre de 1929.

Asimismo, podemos señalar dos situaciones sorprendentes con relación a la difusión de los dibujos. Una de ellas fue la presentación de una parte de los franceses en la *Salle Pleyel* de París[67] previamente a la exposición de Ginebra y, una segunda, la exposición, en febrero de 1940, ya iniciada la Segunda Guerra Mundial, de 100 de los dibujos presentados al concurso y que fueron enviados a Argelia.[68]

LOS PRINCIPIOS DE LA DECLARACIÓN DE GINEBRA Y LOS DIBUJOS INFANTILES

La colección de dibujos a los que hemos podido tener acceso del fondo de la UISE conservados en los *Archives d'État de Genève* (CH AEG Archives privées 92) es un porcentaje pequeño del volumen global de los presentados al concurso, pero tiene cierta relevancia pues son los que, en un principio, fueron seleccionados para acceder a la fase final del mismo. Algunos de estos dibujos fueron comentados por Clouzot[69] al hacer referencia a los que obtuvieron alguna mención en el Palmarés, también existen comentarios a los premiados en otra publicación de la

67 CH AEG Archives privées, Caja 92.3.49, 1920 L'activité de l'UISE.

68 CH AEG Archives privées, Caja 92.3.49, 1940 Exposición en Argelia.

69 Étienne Clouzot, «Le concours mondial».

época,[70] en edición en francés e inglés, y que corrió a cargo de la UISE. En este libro, se analizan los cinco principios de la Declaración con una visión que permitía ofrecer una mayor diversidad debido a las diferentes procedencias geográficas nacionales y de costumbres de los participantes. El libro recoge tan sólo 50 de las obras presentadas al concurso y, según entienden los organizadores, muestra la prodigiosa riqueza psicológica del material recogido por la UISE. Los promotores de esta acción la valoraron de acuerdo con el fin último que tenían, que no era otro que «preparar una humanidad mejor psíquica, espiritual y socialmente»,[71] para un mundo nuevo, para todas las clases sociales, de todos los países, razas y confesiones. Todas estas expectativas concuerdan con los principios de la Declaración de Ginebra, donde el valor ético era su base fundamental.

De acuerdo con el criterio organizativo del concurso, nos referiremos a esos principios siguiendo el articulado de la Declaración. No obstante, como el mismo reglamento del concurso exponía, se podían presentar hasta 12 dibujos. En los casos en los que los niños y las niñas concursantes hacían mención a todos los principios, normalmente, se presentaban en un pequeño dossier, indicando en cada dibujo a qué principio de la Declaración se refería, haciendo, incluso, algún comentario sobre el mismo. En este sentido, hay que resaltar dos álbumes que no solamente se ciñen a la presentación de dibujos, sino que añaden un texto más elaborado. Es el caso de Suzanne Foucherot que obtuvo la medalla de bronce, y cuyo texto completo es recogido por Clouzot, quien señala que es la combinación de texto e imágenes que «escribe la más deliciosa paráfrasis de la Declaración de Ginebra»,[72] donde en cada principio se personalizan sus contenidos con ejemplos y nombres de niños: hambre, explotación, abandono, etc. combinándolos con los testimonios de Tiennette, Jean Michel, Alain, Claudie, Francine, etc. En realidad, más parece un texto literario acompañado por dibujos, donde esta niña muestra la situación de estos niños y niñas relacionándola con los principios de la Declaración. Con menor contenido literario tenemos los dibujos de Yvonne Bergaud, que también obtuvo medalla de bronce, quien, en uno

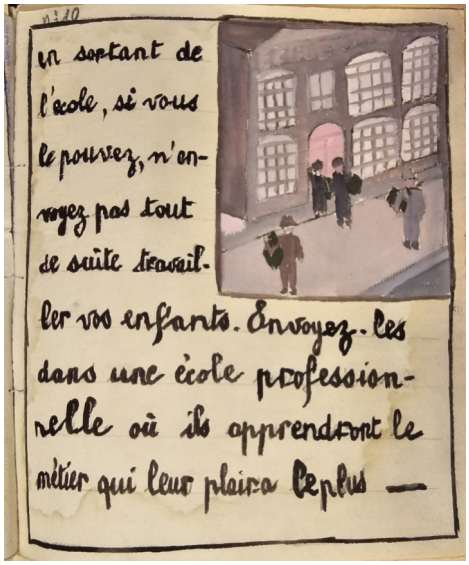
[70] UISE. *La Déclaration de Genève et les enfants*. (Ginebra: UISE, 1929). Asimismo, Moody hace una mención superficial al concurso, Moody, Zoe. *Les droits de l'enfant. Genèse*.

[71] UISE. *La Déclaration de Genève et les enfants*, p. 11.

[72] Étienne Clouzot, «Le concours mondial», p. 672.

de sus dibujos, hace una alusión muy interesante a la necesidad de la Formación Profesional (ver la imagen 3). Asimismo, sus dibujos son de buena calidad y se adecúan muy acertadamente a los contenidos de los artículos de la Declaración, sea sobre abandono infantil, protección a la infancia o en contra de la explotación infantil.

Imagen 3. Dibujo de Yvonne Bergaud (Francia)



Fuente: CH AEG Archives privées, Caja 92.3.51, dibujo número 477 [Al salir de la escuela, si puede, no envíe a los niños a trabajar inmediatamente. Envíelos a una escuela de formación profesional donde puedan aprender el oficio que más les guste]

En muchos casos los dibujos intentan describir las situaciones por las que atraviesan los niños y las niñas con el mayor realismo posible, teniendo en cuenta que la mayoría de los que se presentaron al concurso estaban confeccionados por participantes que superaban los 12 años. En algunos casos se aprecia que los concursantes transmiten en sus dibujos algún elemento relacionado con su origen nacional, es el caso de Polonia, donde la protagonista del dibujo aparece vestida con el traje típico. Menos sorprendente es el caso de Epifanio Flores, mexicano de 14 años, que obtuvo medalla dorada, en cuyos dibujos aparecen niños y niñas vestidos con los típicos sombreros mexicanos (charro o calentano), influencia clarísima de la revista *Pulgarcito*, cuyos editores aconsejaban el uso de este tipo de indumentaria como expresión del nacionalismo mexicano.

No obstante, uno de los mejores álbumes, fue el presentado por Simone Vignon, que fue premiado con la medalla de plata, la portada de su dossier fue utilizada por la UISE en el catálogo que editó para difundir los resultados del concurso[73] y otro dibujo sintetiza muy bien el Principio V de la Declaración, parafraseando el célebre lema de los tres mosqueteros «uno para todos, todos para uno».

Imagen 4. Dibujos presentados por Simone Vignon (Francia)



Fuente: CH AEG Archives privées, Caja 92.3.51, dibujos número 614 y 618

En otro entorno cultural, procedente del único país musulmán que participó en el concurso (Turquía), Ahmed Kiamil, de 12 años, presentó un álbum con dibujos realizados con carboncillo negro, en los que presenta diversas situaciones relacionadas con el objeto del concurso. Así, al referirse al Principio V, sitúa unos niños en situación de ayuda mutua con un fondo en el que puede apreciarse una mezquita. Téngase en cuenta que, en esta época, Turquía está sufriendo una transformación a la modernidad llevada a cabo por Ataturk.

[73] UISE. *Concours Mondial.*

Imagen 5. Dibujo presentado por Ahmed Kiamil (Turquía)



Fuente: CH AEG Archives privées, Caja 92.3.51, dibujo número 1532

Como hemos señalado, uno de los objetivos que se planteó este concurso fue el de realizar una comparación intercultural a fin de ver las diferencias entre cada uno de los países. Lo cierto es que no hemos encontrado este tipo de análisis en los escritos de Clouzot, lo que sí hemos podido constatar, a la vista de los dibujos que hemos estado manejando, tanto los originales como las copias, es que, ciertamente, existen diferencias culturales, a pesar de que la mayoría de los dibujos presentados correspondían a países europeos, preferentemente de Europa Central y que tan solo uno era de cultura musulmana (Turquía) y dos eran de América Latina (Ecuador y México). Los dibujos presentados por los niños y las niñas europeos muestran situaciones en contextos más alegres y urbanos y representan situaciones en las que se reflejan hogares más o menos burgueses o situaciones de ayuda y cuidado por parte de los niños. Es muy común encontrar, en la mayoría de los dibujos, situaciones de niños y niñas demandando comida, personas en la cama o asistiendo al cementerio por la pérdida de sus padres. También pueden

apreciarse situaciones conflictivas de niños y niñas en Tribunales Tutelares de Menores o sufriendo alguna catástrofe. En general, la mayoría de los dibujos reflejan fielmente parte de la redacción de los principios, aunque en algunos casos pueda apreciarse errores en la interpretación del texto, dando lugar a situaciones simpáticas como se aprecia en un dibujo al referirse al «niño atrasado» (ver imagen 7) o a los buenos sentimientos, donde un niño impide a otro que utilice un tirachinas contra los pájaros.

A continuación, nos referiremos a cada uno de los principios, haciendo mención a los comentarios que, sobre los dibujos de los niños, realizó la UISE y a nuestro propio análisis, acompañados de algunos dibujos ilustrativos en los que se puede ver el texto del principio al que se refiere en francés, inglés y alemán. El texto de la UISE tiene un valor añadido ya que, a través de la interpretación de los dibujos, podemos comprender mejor el sentido que daban los concursantes a cada uno de los derechos.

Principio I: El niño ha de ser puesto en condiciones de desarrollarse de una manera normal, material y espiritualmente.

Según la interpretación de los redactores, este principio contiene «todo un programa de educación física, intelectual y moral».[74] A la vista de los dibujos se entiende que el cuidado físico corresponde a la familia, destacando una alimentación sana y, sobre todo, la necesaria educación familiar, siendo tarea de la escuela proseguir la labor de la familia. Algunos dibujos hacen hincapié en el desarrollo intelectual y otros interpretaron la idea de desarrollo material a través de los ejercicios gimnásticos o movimientos de un conjunto de jóvenes bajo la dirección de un profesor o monitor. El desarrollo espiritual es dibujado por un aula, dando a entender que ser alumno es determinante para el niño.

[74] UISE. *La Déclaration de Genève*, p. 13.

Imagen 6. Dibujo presentado por Berta Tomaschek (Austria)



Fuente: CH AEG Archives privées, Caja 92.3.51, dibujo número 263

Principio II: El niño hambriento debe ser alimentado; el niño enfermo debe ser atendido; el niño deficiente debe ser estimulado; el niño desadaptado debe ser reeducado; y el huérfano y el abandonado deben ser recogidos y ayudados.

Este principio es el que recibe mayor cantidad de dibujos y recoge diversas situaciones del desarrollo que necesitan de ayuda especial. La mayoría de los dibujos hacen referencia a la alimentación, ayuda y protección. Asimismo, se observa la importancia de dos instituciones que, en esa época, coadyuvaban a esta ayuda alimentaria, las gotas de leche para los bebés y las cantinas escolares para los estudiantes. Además, se describen los circuitos de distribución alimentaria de la época (trigo canadiense, carne argentina) y las crisis alimentarias del momento (China, India, etc.).

El cuidado de los niños y las niñas enfermos también es objeto de diversos dibujos. En general, muestran que estar enfermo es tener que permanecer en la cama, y fue esta visión una de las que tuvo mayor reflejo en los dibujos. Con respecto a los niños y las niñas «deficientes», los comentarios de los colaboradores de la UISE en el texto señalan que este tema debe tratarse con mucho tacto ya que, a pesar de que en todas clases hay estudiantes menos capaces, es importante remarcar el poder de

la Declaración para fomentar que el alumnado con mayores capacidades ayude a sus compañeros, apuntando la integración de estos en el aula para favorecer y estimular a quienes tengan alguna discapacidad. Hay una interpretación «curiosa» del texto en un dibujo que entendió que *l'enfant en retard*, cuya traducción literal sería «niño retrasado», se refiere a aquel que no ha llegado a la hora a la escuela y recibe una amonestación.

Imagen 7. Dibujo presentado por Juan García (México)



Fuente: CH AEG Archives privées, Caja 92.3.51, dibujo número 880

En relación con la reeducación del niño desadaptado (en francés *dévoyé,* cuya traducción literal sería que ha «salido del camino») se hace una lectura literal, señalando un camino correcto y otro erróneo. En la mayoría de los dibujos se observa la comisión de alguna falta y siempre la presencia de algún adulto, generalmente hombre, corrigiendo esta conducta, o aplicando castigos corporales, etc. En otro caso, se ha podido observar un dibujo de un Tribunal Tutelar de Menores que está juzgando a un niño y que causó gran impresión en la UISE.

Por lo que respecta al niño huérfano y abandonado, llama la atención la presencia de dibujos de féretros, reflejando lo duro que es para

un niño hacer frente al mundo en soledad y sin ayuda familiar. En cualquier caso, el reflejo de los niños y las niñas abandonados es entendido por parte de los pequeños artistas como si fuera siempre causado por el fallecimiento de los padres, pero con la ayuda de alguna institución protectora, lo cual refleja una actitud positiva.

Principio III: El niño debe ser el primero que reciba los socorros en caso de calamidad.

Este principio puede interpretarse como un antecedente del «interés superior del niño», pero expresado en la máxima de «en caso de calamidad, los niños primero». En este artículo subyace la idea de la tragedia, las consecuencias terribles de la guerra, desastres, epidemias o miseria. Resulta curioso que muchas escenas reflejen naufragios. No obstante, los propios dibujos ofrecen figuras positivas de ayuda en estas situaciones, como un bombero o la distribución de víveres a cargo de la Cruz Roja. Todo ello pretende transmitir una imagen de que estos desastres pueden paliarse con determinadas instituciones de ayuda.

Imagen 8. Dibujo presentado por Carmen Pérez (México)



Fuente: CH AEG Archives privées, Caja 92.3.51, dibujo número 861

Principio IV: El niño debe ser puesto en condiciones de ganarse la vida, y debe ser protegido de cualquier explotación.

Este principio combina dos elementos importantes: el trabajo infantil y la explotación laboral, haciendo hincapié en la necesidad de proteger a los niños y las niñas de ella, además de facilitar medios de aprendizaje para un oficio, poniendo así en evidencia el carácter de la orientación profesional. De ahí que se insista en la necesidad de aprender un oficio, persistiendo en la idea de la necesidad de una buena formación profesional. Muchos dibujos insisten más en la necesidad de aprender una profesión, de ahí que se reflejen escenas de niños y niñas aprendiendo oficios, bien con sus padres o en la escuela profesional. También hay alguna escena de explotación como la de un niño que vende periódicos en la estación de un tren o la de una niña vendiendo flores a la puerta de un restaurante.

Imagen 9. Dibujo presentado por Simone Vignon (Francia)

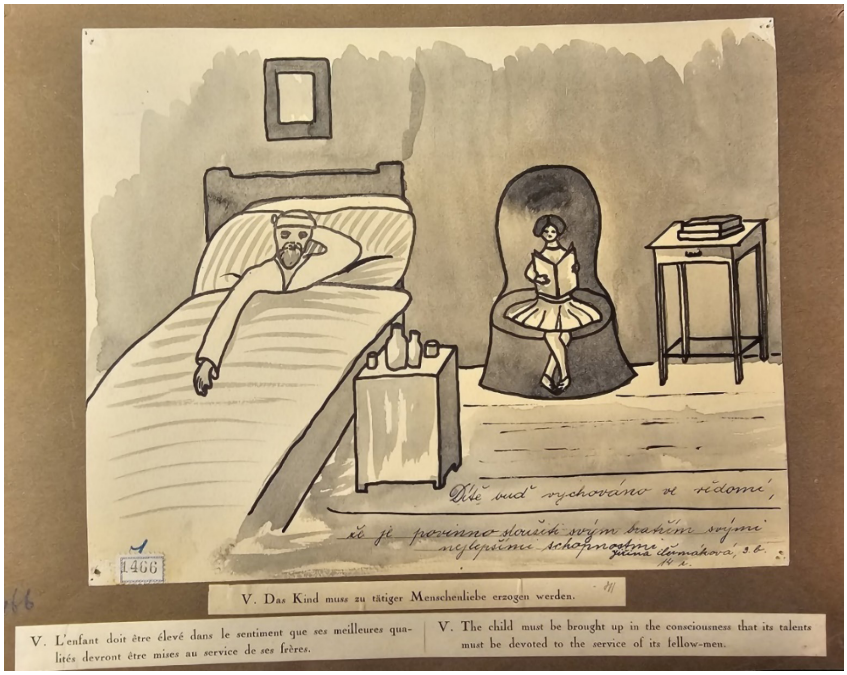


Fuente: CH AEG Archives privées, Caja 92.3.51, dibujo número 620.

Principio V: El niño debe ser educado en el sentimiento de que tendrá que poner sus mejores cualidades al servicio de sus hermanos.

Como se señala en la propia redacción del principio, los convocantes defendían que se trata de un elemento clave en la Declaración de Ginebra y que expresa su fin último. Este principio refleja el deber que tienen los adultos de inculcar a los niños y las niñas las nociones de justicia, solidaridad, amor al prójimo, etc. con el fin de ocupar un rol activo en su futuro como ciudadanos. Las escenas reflejadas en los dibujos muestran normas de urbanidad, como la de ceder el asiento a una persona mayor, ayudar a levantarse a un compañero caído, visitar a un enfermo para leerle un libro, etc. Se trata de un programa de fraternidad que se realizará poco a poco, gracias a la conciencia siempre creciente de los deberes sociales, al desarrollo de las instituciones a favor de los jóvenes y, sobre todo, a la educación según los principios que intentan hacer de un niño un hombre más que a llenar su cabeza de conocimientos más o menos útiles.

Imagen 10. Dibujo presentado por Jirina Cermakova (Checoslovaquia)



Fuente: CH AEG Archives privées, Caja 92.3.51, dibujo número 1466.

Tras este análisis de los dibujos premiados en el concurso, nos parece interesante señalar la aportación que, sobre la lectura de estos dibujos, hizo el propio Clouzot, en diciembre de 1928, dos meses después de que el jurado otorgara los premios, cuando publicó un artículo en el que analiza la presencia de la Cruz Roja en los dibujos,[75] reflejando una interesante lectura sobre aquellos en los que aparecen personas que portan el brazalete de esa institución en diferentes contextos. En total Clouzot analiza 21 dibujos con esta temática. En once de los dibujos aparecen niños y niñas postrados en la cama, el resto son dibujos de diversas situaciones, como recogiendo alimentos, en clase o caminando. Por lo tanto, es un elenco muy particular que resalta el papel de la Cruz Roja. No podemos olvidar que los Comités Nacionales de este organismo participaron en el citado concurso, y el interés de estos dibujos era constatar su participación y el reconocimiento a su labor

Clouzot divide los dibujos en cuatro categorías: cuidado a los enfermos; transporte de heridos; distribución de comida y vestido y educación. En el primero de ellos hace una clara referencia al Principio II de la Declaración y, por lo tanto, se aprecia cómo las enfermeras están al lado de la cama de los niños y las niñas heridos o enfermos, haciendo mención a algunos casos nacionales. Otro tanto ocurre con el transporte de los enfermos y heridos, en los cuales las personas que hacen este trabajo portan el brazalete de la Cruz Roja. Por lo que respecta a la distribución de comida y vestido, se ve la presencia de vehículos de esta institución realizando esta tarea y también en edificios de la Gota de Leche. Por lo que respecta a la educación, sorprende ver a una religiosa con un brazalete de la Cruz Roja escribiendo sobre una pizarra.

CONCLUSIONES

La participación de los niños y las niñas en defensa de sus derechos es un objetivo difícil de cumplir, a pesar de todas las bondades reconocidas permanentemente en los tratados sobre derechos de la infancia. En este artículo hemos podido apreciar cómo se llevó a cabo un concurso de dibujos internacional mostrando la visión de los niños sobre los principios reconocidos en la Declaración de Ginebra de 1924. Para poder

[75] Étienne Clouzot, «La Croix-Rouge vue par les enfants». *Revue Internationale de la Croix Rouge* 120 (1928) : 1089-2007. Este texto fue posteriormente publicado por la UISE a modo de folleto.

contextualizar este acontecimiento se ha mostrado el contexto en el que se produce y sus antecedentes. Es decir, una ciudad suiza, Ginebra, que era el centro de unas redes sociales en la que participaban instituciones, organismos y personalidades preocupados por la situación de la infancia, después de la Primera Guerra Mundial.

En estas instituciones, sobre todo en la UISE, encontramos a un conjunto de personajes cuyas relaciones personales e institucionales facilitaron la creación por parte de un conjunto de países del primer organismo para lograr la paz, como fue la SdN, y que, a los pocos años después de su creación, aprobó un documento en defensa de los derechos del niño. De esta situación se deriva la importancia que supuso la colaboración transnacional con el objetivo de lograr la paz a través de los derechos y la educación. Muchas de esas instituciones y organizaciones gubernamentales y no gubernamentales todavía están presentes en el plano internacional, siguiendo con sus labores: sea la Cruz Roja Internacional, *Save the Children*, el BIE o la versión renovada de la SdN, como Naciones Unidas. Por lo tanto, en este periodo podemos encontrar el germen de las actuales relaciones internacionales.

En este contexto hemos analizado un acontecimiento singular, como fue la celebración de un concurso de dibujo, a nivel internacional, con el objetivo de que los niños y las niñas pudieran mostrar su visión sobre unos derechos recién aprobados en la Declaración de Ginebra, por parte de la SdN a propuesta de la UISE. Se ha constatado que el objetivo no era tanto el que los niños y las niñas pudieran dibujar su visión de sus derechos, si no hacerles conscientes de su importancia y el papel que ellos debían tener en el futuro. En este sentido ellos y ellas reflejan fielmente el contenido que se pretendía en cada principio; mostrando un alto grado de empatía con las situaciones de desamparo de otros niños y niñas. Se trataba de una especie de ideología transnacional en la que los niños y las niñas pudieran desarrollar valores de ciudadanía compartida e incitar a la colaboración con la población infantil más vulnerable. El análisis de los dibujos muestra hasta qué punto se había logrado este objetivo, según reconocen los propios organizadores. La participación de la infancia parecía no tener valor si ellos mismos no eran los primeros en defender sus derechos.

Agradecimientos

Los autores quieren agradecer las facilidades y la colaboración recibida por parte de los *Archives d'État de Genève* (CH AEG) para la consulta y reproducción de los documentos, sin las cuales no hubiera sido posible la redacción de este artículo.

Notas sobre los autores

Pauli Dávila Balsera es catedrático del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. Ha sido responsable del Grupo Garaian de Estudios Históricos y Comparados de la Educación, y actualmente es miembro del Grupo Ikasgaraia: Educación, Cultura y Desarrollo Sostenible (IT 1637-22), director del Museo de Educación de la Universidad del País Vasco y miembro de la junta directiva de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo (SEPHE). Su línea de investigación se centra en tres temas principales, los derechos de la infancia y la adolescencia, sobre los que ha sido investigador principal de varios proyectos de investigación financiados, y la historia de la educación en el País Vasco, sobre la que ha publicado varios libros y artículos científicos sobre formación profesional, procesos de alfabetización, política educativa, enseñanza, currículum vasco, etc. y el Patrimonio Histórico-Educativo.

Luis M. Naya Garmendia es catedrático del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. Imparte docencia sobre legislación educativa desde una perspectiva internacional. También es investigador principal del Grupo Ikasgaraia: Educación, Cultura y Desarrollo Sostenible (IT 1637-22), presidente de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo (SEPHE) y miembro de la Junta Directiva del Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco. Su línea de investigación se centra en los derechos de la infancia y la adolescencia, especialmente el derecho a la educación, y el Patrimonio Histórico-Educativo, sobre los que ha publicado y coordinado numerosos libros y artículos.

Joana Miguelena Torrado es profesora adjunta del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. Imparte docencia sobre Intervención Socioeducativa en Familia, Infancia, Adolescencia. También es investigador principal del Grupo Ikasgaraia: Educación, Cultura y Desarrollo Sostenible (IT 1637-22), asimismo, es miembro de la red Láquesis, en la que ha sido coordinadora del proyecto "Educación para un futuro inclusivo con oportunidades: retos para la inclusión social de jóvenes extutelados", financiado por la Fundación SM. Sus principales líneas de investigación los derechos de las niñas, niños y adolescentes y la intervención socioeducativa con infancia, adolescencia y juventud en dificultad social.

REFERENCIAS

Albarrán, Elena J. «Los niños colaboradores de la revista Pulgarcito y la construcción de la infancia, México 1925-1932». *Iberoamericana* XV, no. 60 (2015): 155-168.

Andrés-Candelas, Mario (2016). «La construcción socio-histórica de la "infancia peligrosa" en España». *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 14, no. 1 (2016): 95-106.

Capella. Pere. «La lengua de las imágenes: el dibujo y sus acepciones en la historia de la educación». *Arte, Individuo y Sociedad* 35, no. 1 (2023): 173-190.

Claparède, Edouard. *Psicología del niño y pedagogía experimental.* Madrid: Ed. La Lectura, 1910.

Clouzot, Étienne. «Weltwettbewerb für kinderzeichnungen zur illustration der genfer erklärung», *Blätter des Deutschen Roten Kreuzes. Wohlfahrt und Sozialhygienem* 6, no. 3 (1927): 1-6.

Clouzot, Étienne. «La Croix-Rouge vue par les enfants». *Revue Internationale de la Croix Rouge* 120, (1928): 1089-2007.

Clouzot, Étienne. «Le concours mondial de dessins d'enfants». *Revue Internationale de l'enfant* 6 (1928): 663-677.

Cots, Jordi. «Los antecedentes de la Convención. Síntesis de un logro». En *El desarrollo de la Convención sobre los Derechos del Niño en España*, editado por Carlos Villagrasa e Isaac Ravetllat, 23-26. Barcelona: Bosch, 2026.

Cuenca, Antonio. «El dibujo en la escuela. Una revisión histórica de sus primeros tratadistas». *Tendencias Pedagógicas* 12, (2009): 335-351.

Dávila, Paulí y Luis M. Naya. «La evolución de los derechos de la Infancia: una visión internacional». *Encounters on Education* 7 (2006): 71-93.

Dávila, Paulí y Luis M. Naya. «El discurso proteccionista sobre los derechos de la infancia en los Tratados Internacionales». *XXI, Revista de Educación* 10, (2008): 15-30.

Droux, Joëlle. «L'internationalisation de la protection de l'enfance : acteurs, concurrences et projets transnationaux (1900-1925)». *Critique International* 52, (2011): 17-33.

Fuchs, Eckhardt. «The Creation of New International Networks in Education: The League of Nations and Educational Organizations in the 1920s». *Paedagogica Historica* 43, no. 2 (2007): 199-209. https://doi.org/10.1080/00309230701248305

Garibo, Ana Paz. *Los derechos de los niños: Una fundamentación*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. 2004.

Hernández, Manuel. «Introducción: El arte y la mirada del niño. Dos siglos de arte infantil». *Arte, individuo y Sociedad*, Anejo 1 (2002): 9-43.

Hofstetter, Rita. *Le Bureau international d'éducation, matrice de l'internationalisme éducatif (premier 20e siècle) Pour une charte des aspirations mondiales en matière éducative.* Bruxelles: Peter Lang, 2022.

Hofstetter, Rita; Joëlle Droux et Michel Christian (éd.). *Construire la paix par l'éducation : réseaux et mouvements internationaux au XXème siècle. Genève au cœur d'une utopie*. Neuchâtel : Éditions Alphil-Presses Universitaires Suisses, 2020.

Instituto Interamericano del Niño. *Los derechos del niño*. Montevideo: Instituto Interamericano del Niño, 1961.

Jebb, Eglantyne. *La responsabilité internationale en matière de protection de l'enfance*. Ginebra: UISE, 1927.

Key, Ellen. *El siglo de los niños*. Barcelona: Imprenta de Henrich y compañía, 1906.

Laven, Rolf. «Posición artística de Franz Cižek y su relevancia para la pedagogía contemporánea en contextos transculturales». En *Cartografías de la educación artística* editado por Alejandro Orbeta. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado, (libro sin numeración de páginas), 2022.

Lemaitre, Henri. «Étienne Clouzot (1881-1944)». *Bibliotéque de l'ecole des chartes*, tomo 105 (1944): 359-363.

Lombardo Radice, Guiseppe. *Il linguaggio grafico dei fanciulli.* Roma: Asociación Nacional para los Intereses del Sur de Italia, 1925.

Maíllo, Adolfo. *El dibujo infantil (Psicología y Pedagogía).* Cáceres: El noticiero, 1928.

Miguelena, Joana; Luis M. Naya y Paulí Dávila. *Derechos de la infancia y sistemas de protección*. Madrid: Editorial Delta, 2021.

Moody, Zoe. *Les droits de l'enfant. Genèse, institutionnalisation et diffusion (1924-1989)*. Ginebra: Éditions Alphil-Presses Universitaires Suisses, 2016.

Roberts, Siân. «Exhibiting children at risk: child art, international exhibitions and Save the Children Fund in Vienna, 1919-1923». *Paedagogica Historica* 45, no. 1-2 (2009): 171-190. https://doi.org/10.1080/00309230902746537

Rollet, Catherine. «La santé et la protection de l'enfant vues à travers les congrès internationaux (1880-1920)». *Annales de Démographie Historique*, no. 1 (2001) : 97-116.

Rosselló, Pedro. *La escuela, la paz y la Sociedad de Naciones*. Madrid: Ediciones de la Lectura, 1928.

Souto, Sandra. «El mundo que queremos crear: los congresos internacionales de la juventud y la crisis de entreguerras». *XI Jornadas interescuelas/Departamentos de Historia*. Universidad de Tucumán, 2007.

Ströter-Bender, Jutta y Kubinert Bering. «Drawings and Writings by Children and Young People from Wartime in Europe. Inclusion in the UNESCO World Documentary Heritage Register 2025 and the IRAND Research Network». Cabás. *Revista Internacional sobre Patrimonio Histórico-Educativo*, (34), 178–214. https://doi.org/10.1387/cabas.27768

UISE. *Concours Mondial de Dessins d'Enfants. Catalogue.* Ginebra: UISE, 1929. (CH AEG Archives privées 92.3.50).

UISE. *La Déclaration de Genève et les enfants*. Ginebra: UISE, 1929.

Valero, Sergio y Mélanie Ibáñez (2024). "¿Qué retratan? Los modelos de género en los dibujos infantiles de la Guerra Civil Española". *Historia y Memoria de la Educación* 21, (2024): 243-281. https://doi.org/10.5944/hme.21.2025.37334

Windhöfel, Lutz. *Paul Westheim und Das Kunstblatt. Eine Zeitschrift und ihr Herausgeber in der Weimarer Republik*. Colonia: Bölhau, 1995.

RESEÑAS

Historia y Memoria de la Educación 23 (enero-junio 2026): 485-490
Sociedad Española de Historia de la Educación
ISSN: 2444-0043

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA COMO ARTICULACIÓN DE LAS MASAS. ESPAÑA, 1799-2023

Por Emilio Castillejo Cambra. Madrid: Los Libros de la Catarata, 2025, 269 páginas. ISBN: 978-84-1067-324-3.

EL AUTOR Y SU CONTEXTO

Aconsejo, cuando se me pide el parecer sobre un texto, que el autor indique al comienzo cuál es el lugar o contexto desde el que lo escribió, qué pretendía o pretende, a quién o quiénes se dirigía o en quién o quiénes pensaba cuando lo escribía, y cómo desde la idea inicial ha llegado al resultado final. Se trata de que los lectores sitúen al autor, con su obra, en el contexto de producción de la misma, el lugar desde el que miraba cuando la redactó y las pretensiones con las que se llevó a cabo.

En este sentido, Emilio Castillejo no es un historiador desconocido para los lectores de *Historia y Memoria de la Educación*. No solo por sus artículos en esta revista, sino por su dedicación, tras la tesis doctoral,[1] al ámbito de la historia de la educación, en particular a la historiografía y manualística escolares y, en general, a la historia de las disciplinas. La presencia entre dichos artículos de un texto histórico-memorialístico[2] permite a quien lea la obra que comentamos, y desee saber algo sobre quien la ha escrito, un conocimiento más personal que le ayudará, sin duda, a entender y contextualizar muchas de las cosas que en la misma se dicen.

---

[1] Emilio Castillejo Cambra, *Mito, legitimación y violencia simbólica en los manuales escolares de Historia del franquismo, 1936-1975*. Madrid: UNED, 2008.

[2] Emilio Castillejo Cambra, «Memoria, historia y educación en torno a las zonas grises de los recuerdos sobre la Guerra Civil española y el franquismo», *Historia y Memoria de la Educación* 16 (2022): 637-669.

Al finalizar la «Introducción» el autor incluye «una breve observación sobre el sujeto» que escribe (pp. 26-27). En esta «breve observación» Castillejo se encuadra, «por origen familiar, en las masas, el populacho, irrelevante, marginado, humillado mediante la explotación económica y la violencia, ese populacho que durante el franquismo debió de dejar la memoria en la trastienda para sobrevivir». Alguien que devino «pueblo» al inculcarle, a través del sistema educativo, una «identidad nacional y religiosa» determinada, además de una «cosmovisión» o «ideología» como «horizonte utópico» durante el «segundo franquismo»: «el desarrollismo, el progreso, el capitalismo internacional […] y Europa». Y que, para escribir este libro, «en un bucle difícil de desanudar», se distancia de las masas, pasando a hablar de ellas en tercera persona desde «el compromiso con los que siempre han sido definidos por otros». Confía, dice, «poder conciliar distanciamiento y compromiso».

ASPECTOS METODOLÓGICOS GENERALES

Como investigador avezado en el análisis del tratamiento de un tema determinado en los manuales de una disciplina —por lo general, la Historia— el autor ha optado, en esta obra, no por una época o acontecimiento, como en otras ocasiones —la Ilustración, la Semana Trágica de 1909—,[3] o un libro de texto específico —la *Enciclopedia* de Dalmau-Carles Pla o el *Manual de Campamentos* del Frente de Juventudes—,[4] sino, como ha hecho en otros casos —el miedo en los manuales de Religión católica; el cuerpo y sus metáforas en la historiografía escolar española—,[5] por una cuestión con suficiente entidad como para dedicarle no ya un artículo, sino un extenso y complejo libro.

---

[3] Emilio Castillejo Cambra, «Cómo se enseña la Ilustración en la escuela: la versión comunitarista, liberal y republicana», *Historia de la Educación* 27 (2008): 303-321, y «La Semana Trágica de Barcelona de 1909 en la historiografía escolar: del africanismo a la posmodernidad», *Historia y Memoria de la Educación* 10 (2019): 487-521.

[4] Emilio Castillejo Cambra, «Edición escolar en España, identidad, cultura política y contexto: la Enciclopedia Dalmau-Carles Pla», *Historia y Memoria de la Educación* 6 (2017): 487-521, y «*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.

[5] Emilio Castillejo Cambra, «La gestión del miedo por la Iglesia Católica española en los manuales de Religión: cambios y continuidades que implica el Concilio Vaticano II», *Historia y Memoria de la Educación* 2 (2015): 161-194 y *Enseñar historia al margen de los cuerpos. El cuerpo y sus metáforas en la historiografía escolar española desde el siglo XIX a la actualidad*. Madrid: UNED, 2022.

Complejo, porque el análisis de cómo las élites políticas, intelectuales y sociales han construido, impulsadas por el miedo a las revueltas y alteraciones del *statu quo*, un megarrelato histórico basado en una imagen de las masas como un ente u organismo irracional, violento e incapaz de crear algo bello o valioso, y de cómo ese megarrelato se ha recogido y transmitido a través de los libros de texto y otros materiales didácticos, exige un aparato conceptual interdisciplinar. Esto es, la utilización de conceptos —élites y masas, por supuesto, pero también pueblo, populacho y plebe; identidad, nación y mitos; intransigencia y tolerancia; alta y baja culturas; poder, legitimación, dominación y aculturación, entre otros— tomados de las ciencias sociales, con significados y usos cambiantes en el tiempo y en el espacio.

Complejo, así mismo, por su exhaustividad en cuanto al número de manuales y materiales utilizados (217), el lapso de tiempo elegido —casi dos siglos y medio (1799-2023)—, y el instrumento metodológico empleado —aunque no se aluda a ello— para poder analizar realidades, situaciones y manuales tan diversos: los tipos ideales de Max Weber. Una metodología que exige, de modo previo, crear y dar nombre a las categorías que van a servir para clasificar y ubicar todos aquellos manuales publicados a lo largo de doscientos veinticuatro años, que son objeto de estudio. Una operación esta última que, conforme se va llevando a cabo, muestra al historiador o analista que, con independencia de las adscripciones evidentes, hay muchas zonas intermedias o grises —en este caso, muchos libros de texto y materiales de difícil ubicación categorial—. Algo que obliga a construir tipos intermedios o subtipos y, en más de una ocasión, a mostrar la ambigüedad de aquellos manuales que, en un momento determinado, marcan el tránsito de una a otra categoría.

La complejidad se incrementa, como sucede en este caso, si se toma como «unidad de estudio» no el autor, los manuales o las editoriales —por su carácter en general sincrético—, sino el «mensaje», el «discurso histórico-político» que contienen tanto los elementos textuales como los paratextuales del libro o material en cuestión (pp. 16-21). Dado que el autor opta no por el método cuantitativo sino por el «impresionista o ensayístico» (p. 19), y que lo habitual en un manual escolar es la convivencia, mejor o peor avenida, de distintos discursos, «incluso en un mismo párrafo», ello le «obliga a desgajar, extraer y analizar por separado lo que originalmente era una mezcla» (p. 18).

Este comentarista, conforme iba leyendo, trató de imaginar, a partir de su propia experiencia, cuál podía haber sido la técnica de trabajo seguida para desgajar cientos y cientos, quizás miles, de citas y referencias tomadas de 217 manuales y materiales didácticos para agruparlas e hilvanarlas, en función del tipo o subtipo de discurso, en cada una de las épocas en que se articula el análisis efectuado (1799-1939, 1936-1975 y 1976-2023 con, respectivamente, 57, 86 y 74 manuales y materiales de Historia y Ciencias Sociales de Primaria, EGB, ESO, BUP y FP, Preu y COU, Bachillerato y Formación del Espíritu Nacional) ¿Las antiguas fichas? ¿Su clasificación, desgajamiento y agrupación mediante el ordenador sin más? Sea cual sea el método o recurso utilizado, requiere una memoria envidiable para no perderse en un fárrago inconexo de elementos —párrafos, citas, imágenes— a conectar, así como tener muy claro tanto lo que se pretende como las categorías de análisis utilizadas.

TIPOS O CATEGORÍAS DE DISCURSOS HISTÓRICO-POLÍTICOS.

En una reseña solo es posible una síntesis sucinta de los tres tipos de discurso histórico-político que Castillejo distingue: el «megarrelato elitista», el «liberal-humanitario» y el científico, el de la «ciencia». Dado que el primero no solo ha sido el predominante en los manuales y materiales analizados, sino que, a juicio del autor —y del comentarista—, sigue estando presente en mayor o menor medida en los actuales, vehiculando «la cultura del súbdito», ello obliga, a su vez, a distinguir en el mismo varios subtipos en función de los «proyectos u horizontes» con los que se pretende «ofrecer alguna esperanza» o futuro común:

> el más allá escatológico del integrismo, la utopía retrospectiva o retorno a un pasado arquetípico del tradicionalismo, la doctrina social de la Iglesia del catolicismo, la revolución pendiente del falangismo, el corporativismo compartido por todos ellos […] (p. 16).

Proyecto u horizonte que, en el caso del discurso liberal-humanitario sería «el progreso que predica el liberalismo, la democracia y el estado de bienestar» basado, discursivamente, en «la cultura de la participación» (p. 16).[6]

[6] ¿Dónde ubicar el no mencionado discurso historiográfico marxista? ¿Nunca ha estado presente, siquiera conceptualmente, en los libros de texto y materiales didácticos de primaria y secundaria? ¿Cuál era o es su proyecto, horizonte o expectativa de futuro común y cómo ha conformado este horizonte la historiografía académico-escolar?

¿Y el del discurso de la ciencia? «Siempre raquítico, por definición» (p. 16), y solo débilmente presente en el ámbito escolar a partir de la Transición, pretende, sin embargo, constituirse como un discurso «alternativo» al «renunciar a cualquier fin pragmático (articular a las masas) y centrarse en la búsqueda de la verdad, en la ciencia historiográfica» (p. 14). Nada más y nada menos.

En este marco tipológico, construido a partir del contenido de los manuales —salvo en el caso del discurso del partido de la ciencia que se define más bien por su ausencia y por situarse frente a los otros dos—, la historiografía escolar, nos dice Castillejo, «ha servido para articular a las masas, inculcarles una identidad, formularles un proyecto político, un horizonte, e indicarles las élites adecuadas para realizarlo» (p. 13). Todo ello bajo el claro predominio del discurso elitista tanto en el tiempo —el liberal humanitario surgirá en España a partir del pensamiento demócrata-republicano y de la Institución Libre de Enseñanza— como por estar parcialmente presente en este último.

LA DECONSTRUCCIÓN DEL MEGARRELATO ELITISTA, LA INSUFICIENCIA DEL DISCURSO HUMANITARIO-LIBERAL Y LAS TAREAS DEL PARTIDO DE LA CIENCIA

El megarrelato elitista sigue estando presente en los manuales utilizados en el ámbito escolar. Su deconstrucción, por el liberal-humanitario, promovido antes de 1936 por «la modernidad, el liberalismo, el socialismo democrático, el krausismo, pedagogos e historiadores vinculados a la ILE», «ha sido lenta, irregular, discontinua y, desde luego, permanece inconclusa» (pp. 227-228). Dicha «erosión» se ha producido en tres frentes:

a) «Deja más espacio al pueblo» en su relato y «muestra una actitud comprensiva hacia los movimientos populares» y la «vida cotidiana».
b) Habla de la «promoción social y educativa» de las clases populares, «se identifica con las víctimas de la historia, de la intransigencia religiosa o del colonialismo».
c) «No se identifica con las élites tradicionales y carismáticas […], sino con las élites democráticas sometidas al control externo de los ciudadanos». (p. 228).

Esta «erosión» procede, en todo caso, de un discurso «ético, de valores, no historiográfico». Un discurso que

> no ve la democracia, la democracia social o el estado del bienestar con distanciamiento. Tampoco cuestiona los mitos identitarios nacionales, sigue hablando de abusos a los indígenas más que de sistema colonial de explotación. Tiene una mirada ingenua de Europa, que asocia con la defensa de los derechos humanos y del medio ambiente. Tampoco reflexiona sobre el lenguaje, sobre las palabras trampa: moderado/radical, herejía, abusos (p. 228).

Al destacar las debilidades del discurso liberal-humanitario, Castillejo está sentando, al mismo tiempo, las bases del discurso del partido de la ciencia, del discurso historiográfico-científico que, sin ponerse al servicio de las masas o de las élites, de identidades, mitos y proyectos sociales y políticos, busca, desde la distancia, «la verdad»:

a) «No se preocupa por la legitimación o deslegitimación de las revueltas [populares y/o de las élites]: pretende un tratamiento científico, distante, de sus causas, proceso y consecuencias» (p. 14).
b) «Se distancia de cualquier identidad y evidencia de los mitos»; entre ellos el «nacionalismo», un «sentimiento», el «más potenciado en las aulas», que «no es natural, sino una creación de las élites» (p. 15).
c) Se distancia, así mismo, de «proyectos sociales y políticos» tales como «el capitalismo, la democracia, el estado del bienestar» (p. 25).
d) Deconstruye «los mitos y prejuicios que se han ido transmitiendo generacionalmente sobre el populacho y el pueblo, las masas y las élites» (26).

De ahí, concluye Castillejo, las cuatro tareas —en el fondo, una sola— a emprender:

> La deconstrucción de discursos sin soporte empírico; la desnaturalización de realidades culturales y sociales, devolviendo a la categoría de convencionalismo lo que es convencional; la desmasificación de las masas, evidenciando el carácter contingente de las realidades sociales, y enterrar el determinismo que asigna a cada uno un lugar (p. 230).

Esto es, introducir el distanciamiento en los libros y materiales escolares en relación con las identidades, mitos y proyecto socio-políticos; «reflejar los avances de la ciencia y las polémicas sobre las cuestiones historiográficas que hay menos consenso»; y, sobre todo, «desnaturalizar» el lenguaje y los conceptos utilizados, el «sentido institucional» de las programaciones didácticas dirigidas a «consolidar el presente», así como al autor individual o colectivo de los manuales y materiales utilizados e incluso la misma asignatura de Historia. Al fin y al cabo, «construcciones sociales, convencionales, arbitrarias, no naturales» como la realidad de los conceptos «élites, masas y pueblo» (pp. 231-232)

GLOSAS AL MARGEN, PERO NO MARGINALES

La síntesis efectuada no refleja la riqueza y detalle de una obra ambiciosa y compleja que requiere una lectura atenta, no distraída o superficial. No se nos oculta la dificultad que supone tomar como objeto de análisis el tratamiento que determinados episodios, procesos, ideas o personajes de la historia universal o de España han tenido y tienen en los manuales y materiales escolares para, mediante dicho análisis, extraer los discursos sobre la relación élites-masas vehiculados a lo largo de algo más de dos siglos. En algún momento ha de resentirse el resultado. Por cuestiones de espacio me limitaré a unas pocas cuestiones o preguntas de entre las muchas que me ha sugerido su lectura. Todas con buen ánimo, como no podía ser menos cuando el autor se desnuda y deja claro su propósito desde el inicio y se estima, además, que ha llevado a cabo una tarea sumamente complicada, abierta a todo tipo de consideraciones.

Una primera cuestión es la distinción entre historiografía escolar —la historia que transmiten los manuales— e historiografía científica —la de los libros escritos por historiadores— y, en relación con ello, el proceso llamado de «transposición didáctica» —auténtica mutación— que implica la reelaboración de los conocimientos acumulados por la historia como ciencia para su enseñanza-trasmisión escolar a cada nueva generación.[7] Dos de los discursos, el elitista y el liberal-humanitario están extraídos, por estar presentes, del saber-a-enseñar —historiografía

[7] Yves Chevallard, *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique, 1997.

escolar— bajo el predominio e influencia todopoderosa del primero de ellos. El tercero, el del partido de la ciencia, prácticamente ausente, o muy débilmente presente en ese saber-a-enseñar, parece, o se da por supuesto, que es el que predomina en el ámbito científico.

Se olvidan dos cosas. Una es que tanto el discurso elitista como el liberal-humanitario han surgido, han sido elaborados, y siguen estando presentes, muy presentes, en el campo de la historia como ciencia, presentándose, además, como racionales y científicos. Y, cada vez más, no solo en el de las redes y medios digitales, sino también en los anaqueles de las librerías, en especial —por lo que se refiere al discurso elitista—, en las de las grandes superficies, sección Libros-Historia de España.

La otra es que la Historia como campo de investigación y docencia versa sobre el pasado visto desde un presente determinado. Y el pasado es un campo de Agramante, de disensión y divergencias ideologizadas donde el analista social lo que halla no es la Verdad, sino, en todo caso, muchas verdades —o tenidas por tales—, más difundidas cuanto más simples o no falsables sean. Verdades superpuestas, contrapuestas y en conflicto por imponerse unas a otras, entremezcladas con medias verdades, por no hablar de las construidas mediante la todopoderosa publicidad, la propaganda y mediante bulos. Y ello tanto si el historiador se encierra en su torre de marfil, a la búsqueda de la inalcanzable y engañosa, por atractiva, Verdad —»si entre las muchas verdades eliges una sola y la persigues ciegamente, ella se convertirá en falsedad y tú en un fanático» [8]—, como si pretende insertarse en ese proceloso campo de la llamada Historia Pública.[9] O en el no menos peligroso de la memoria sin más o adjetivada como social, individual, institucional, histórica, democrática, militante, escolar, impuesta, manipulada, silenciada o como quiera calificarse la facultad humana de traer a la mente el pasado

[8] Rysard Kapuścińsky, *El mundo de hoy. Autorretrato de un reportero*. Barcelona: Anagrama, 2004, 34.

[9] Antonio Viñao Frago, *Historia Pública: entre el Escila de la historia académica y el Caribdis de la historia espectáculo*. Texto no impreso, accesible en https://www.academia.edu/102435049/Historia_P%C3%BAblica_entre_el_Escila_de_la_historia_acad%C3%A9mica_y_el_Caribdis_de_la_historia_espect%C3%A1culo_Una_experiencia_personal_e_institucional1. Versión original, generosamente ampliada, de «Public history between the Scylla of academic History and the Carybdis of history of a show: a personal and institutional experience», en *Exhibiting the Past. Public Histories of Education*, de Frederik Herman, Sjaak Braster y María del Mar del Pozo Andrés (eds.). Oldenburg: De Gruyter, 2022, 91-108.

tal y como lo recordamos. Haga lo que haga, incluso la pretendida verdad racional y científica, para ser tal, deberá ser considerada inestable y cambiante.

Castillejo propone introducir en las aulas las polémicas historiográficas. De acuerdo. Es más, lo considero un deber académico en cualquier disciplina o acción educativa allí donde la enseñanza se financia con fondos públicos. Habla también, como tarea, de la deconstrucción y desnaturalización de lenguajes, identidades, mitos y determinismos —«Nada está escrito» (p. 242)—, con el fin de cultivar en las aulas los principios de incertidumbre y contingencia. Tareas arduas e inacabables a las que también me sumo. Pero no desde la ingenuidad.

Hay al menos dos razones que avalan mi muy escasa confianza en la posibilidad de llevar a cabo tales tareas o, al menos, en su eficacia. Una razón es lo que se espera de un libro de texto, sobre todo —pero no solo— en primaria y secundaria: nada de dudas, hipótesis o presentación de puntos de vista diferentes u opuestos. El saber escolar es algo dado, que carece de historia —cómo ha llegado a ser el que es—, e incuestionable. Solo puede contener verdades que se presentan como indubitables, aunque se sepa que son objeto de debate y que, con toda seguridad, serán puestas en cuestión en algún momento.

La segunda razón es de índole antropológica: la especie humana no solo es tribal-territorial sino también crédula y sugestionable, fácilmente manipulable, gremial-corporativa, mitómana, propensa en mayor o menor medida a prejuicios y estereotipos, a filias y fobias. Y sujeta, por fortuna, a pasiones, sentimientos e instintos de toda índole, además de preferir, por lo general, las ficciones y fabulaciones imaginarias a la realidad. Necesita compartir proyectos sociales con los que identificarse frente a otros —sentirse si no masa, al menos muchedumbre o mayoría con poder como tal sobre otros—, así como recrear el pasado —salvo que lo silencie— edulcorándolo, haciéndolo aceptable. Si es con celebraciones y fiestas que, al desfigurarlo, lo hagan complaciente y asumible —como las respuestas amables y aduladoras del ChatGPT—, mejor todavía.

Todos estos rasgos —no son los únicos— se dan de bruces con las tareas asignadas por el autor al partido de la ciencia, tanto en su versión

historiográfico-científica como escolar-académica. Pese a ello, me sumo a la propuesta; pero sabiendo que se trata de un trabajo a contracorriente que, además, exige una constante autocrítica. Al fin y al cabo, todos —el autor, este comentarista y quienes lean el libro y la reseña— compartimos los rasgos mencionados, aunque no todos compartamos la idea de que esta época, la de la «muerte de la verdad»,[10] sea una más entre otras anteriores o predecibles. Una era con sus mártires. Entre ellos, unos pocos historiadores, algún que otro científico y bastantes profesionales de los medios de comunicación. Sobre todo, aquellos que, a riesgo de sus vidas, ponen todo su empeño en desclasificar lo catalogado como confidencial o secreto, o difundir lo que los «fabricantes» de «verdades» —poderes económicos, políticos, religiosos, culturales, servicios de imagen y propaganda, etc.— no quieren que sepamos mientras nos inundan de información irrelevante.

Antonio Viñao Frago
Universidad de Murcia
avinao@um.es

[10] Michico Kakutani, *La muerte de la verdad. Notas sobre la falsedad en la era Trump*. Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2019, y Steven Brill, *La muerte de la verdad*. Madrid: Vaso Roto, 2025. Subtítulo de la edición en inglés de 2024: «Cómo las redes sociales e internet dieron a los charlatanes y demagogos las armas para destruir la confianza y polarizar el mundo. Y qué podemos hacer nosotros».

Historia y Memoria de la Educación 23 (enero-junio 2026): 491-462
Sociedad Española de Historia de la Educación
ISSN: 2444-0043

CAMBIOS Y CONTINUIDADES EN LA EDUCACIÓN EN ANDALUCÍA (1990-2020). LOGROS Y DESAFÍOS

Por Carmen Sanchidrián Blanco y Juan Luis Rubio Mayoral. Madrid: Dykinson, 2024, 205 páginas. ISBN: 978-84-1170-650-6.

Hay libros, como éste, con mucha historia, que cuentan la historia y la educación, que nos permiten profundizar en el pasado cercano, pero ya con la mirada de la distancia temporal, ofreciendo miradas que nos invitan a ver nuestro pasado inmediato de otra manera, aprendiendo así de y con el mismo. Las personas que coordinan este libro lo tienen claro y por eso plantearon un proyecto a nivel andaluz titulado «La historia pública de la Educación en Andalucía (1990-2020)», desarrollado por el grupo de investigación Historia de la Educación (HUM-387) y financiado por la Junta de Andalucía a través de fondos FEDER del que este libro es el primer resultado.

De esta manera, esta obra realiza una significativa y meritoria aportación a la Historia Pública de la Educación, ámbito emergente que cuenta con un hito importante en la obra editada por Herman, Braster y del Pozo (2023) «Exhibiting the Past. Public Histories of Education», de donde destacaría el capítulo del profesor Viñao («Public History between the Scylla of Academic History and the Charybdis of History as a Show: A Personal and Institutional Experience») y el de Herman, Braster y del Pozo («Towards A Public History of Education: A Manifesto»), por su vinculación con el libro coordinado por Sanchidrián y Rubio. En este sentido, hay que entender que la historia pública de la educación lo que pretende es acercar historias de la educación, para lo cual es importante que sea reivindicada no sólo por académicos o historiadores e historiadoras de la educación, sino también por otros públicos que puedan apropiarse de las historias y así divulgarlas y que sirvan para el cambio desde el conocimiento y reconocimiento del pasado.

Los autores y autoras huyen del perfil, criticado por ese gran historiador que fue Josep Fontana (1982), de aquellos que están «convencidos de que se limitan a investigar desapasionadamente el pasado libres de cualquier prejuicio cultural o político» (p. 10), asumiendo la necesidad de reivindicar la Historia, con mayúsculas, y de plasmarlo en un libro plural y riguroso que nos ofrece una privilegiada forma de acercarnos a las últimas décadas de la Educación en Andalucía.

El libro comienza con una introducción de los coordinadores, que proponen una defensa de la historia en tiempos de memoria y sitúan la obra en las coordenadas histórico-educativas, espaciales y temporales, que le dan sentido, para pasar a los diferentes capítulos, que abordan temáticas de gran calado e importancia, como la política educativa, la educación en Andalucía desde diferentes niveles educativos (infantil, primaria, secundaria, formación profesional, universidad, enseñanzas artísticas), la formación inicial y permanente del profesorado, la educación de las mujeres y las tesis doctorales sobre la historia de la educación andaluza. Todas estas temáticas suponen diferentes maneras de acercarnos al sistema educativo andaluz con perspectiva histórica. Y a su vez, construyen un amplio y plural abanico que supone un recorrido por algunas de las líneas de investigación principales de la historia de la educación en Andalucía.

A continuación, más que un recorrido por los diferentes capítulos, cuestión que dejo a las y los lectores futuros del libro, quisiera destacar algunas de las ideas que atraviesan sus páginas y que me han parecido importantes y sugerentes:

- El riguroso análisis de la política educativa andaluza de Sevilla e Hijano durante los sucesivos gobiernos del PSOE, con sus claroscuros, y la advertencia de que no podemos olvidar que el sistema educativo forma parte del sistema social y de que los logros durante esos años sólo pueden tener sentido y continuidad si se apuesta por la educación pública. Tanto aquí como en el capítulo de Grana sobre la educación secundaria, se destacan además las tan necesarias acciones sobre el abandono y el fracaso escolar y sus buenos resultados obtenidos, partiendo de la situación tan mala de Andalucía en estos indicadores, a la cola a nivel español. Aquí la evolución de la educación primaria, como desarrollan Hijano y Martín,

también da cuenta de este y otros desafíos y cómo las últimas décadas han sido testigo de una mejora educativa cuantitativa y cualitativa.

- En el capítulo sobre la educación infantil, la profesora Sanchidrián, aparte de otros aspectos destacados de su estudio, pone el dedo en la llaga de un hecho que se ha transformado en problemática educativa, cual es la confusión (e incluso su representación social como sinónimos) entre educación y escolarización. Este hecho en la práctica dificulta las posibilidades de desarrollo práctico del derecho a la educación y es utilizado políticamente en este sentido.
- La complejidad de la evolución de la formación profesional, puesta de manifiesto en el capítulo de Torres y Martínez, les lleva incidir en las dificultades del camino y las expectativas puestas en la formación profesional dual, si bien desde mi punto de vista se está produciendo una inhibición del sistema educativo público, dejando en el ámbito de la educación privada una parte importante de su desarrollo actual.
- La importancia de la Universidad en la sociedad y los sucesivos planes autonómicos de investigación y la legislación de estas décadas, expuestas en el capítulo de Rubio, permite hacer hincapié en la necesidad de que Andalucía apueste decididamente por este ámbito, si bien las cifras aportadas evidencian la bajada de esta apuesta desde 2010, acompañada por la apuesta cada vez más descarada por las universidades privadas en una comunidad que históricamente no había tenido centros privados hasta 2011 y que ya cuenta con varias universidades funcionando o aprobadas. También es destacable que, junto a los éxitos de las enseñanzas artísticas desde la LOGSE, sobre todo de la música puestos de manifiesto en el capítulo de Aragú, sí sea importante manifestar el desafío que la histórica falta de financiación ha supuesto para esta parte del sistema educativo andaluz.
- El capítulo sobre la educación de las mujeres en Andalucía, de Robles y Reyes, profundiza en un tema crucial y que en el ámbito andaluz ha sido históricamente más desigual. De ahí la importancia de la evolución positiva de la presencia de la mujer en los ámbitos educativos y académicos a todos los niveles y los planes de coeducación que se han llevado a cabo, con sus puntos fuertes y débiles. En una sociedad donde cada vez hay más mujeres con más

estudios y donde esa diferencia crece respecto a los hombres, donde el feminismo está siendo atacado desde diferentes sectores que incluso llegan a negar la violencia hacia las mujeres, conocer y analizar nuestro pasado educativo inmediato, sus logros y las necesidades futuras al respecto, supone toda una necesidad social.

- Los capítulos vinculados a la formación inicial y permanente del profesorado ponen de manifiesto su trayectoria y sus posibilidades y cómo, a mi juicio, deberían estar al servicio de las necesidades sociales y pedagógicas, al margen de modas y prioridades electoralistas. De hecho, nos permiten no sólo analizar la situación global, sino también ejemplificando en instituciones y situaciones formativas concretas, lo que otorga una perspectiva interesante y que nos recuerda la importancia de tomarnos en serio cómo se forman y cómo se desarrollan profesionalmente las maestras y maestros, porque la evolución de todo esto nos ofrece indicadores sobre las políticas educativas en Andalucía en esta materia y la prioridad que ha podido suponer.
- Finalmente, el capítulo sobre las tesis doctorales en Andalucía, de Álvarez y Molina, nos presenta una visión novedosa y una línea de investigación emergente para el estudio de la historia de la educación andaluza, presentando un análisis cuantitativo y cualitativo que nos indica tendencias y temáticas para profundizar en el conocimiento histórico-educativo. Investigar la investigación que se hace en un área o tema, más si cabe haciéndolo a partir de las tesis doctorales como elemento que conlleva la adquisición del más alto título académico otorgado en nuestro país, implica obtener una panorámica privilegiada que se desgrana con acierto en el texto.

Una obra coral y contextualizada que surge de un proyecto de investigación es siempre bienvenida. En este caso, considero además que cubre una necesidad social en torno a cómo la dimensión histórica del hecho educativo en el ámbito andaluz durante las últimas décadas puede ser un útil objeto de indagación, permitiéndonos reflexionar sobre las políticas educativas llevadas a cabo y el devenir del sistema educativo desde diferentes miradas.

En definitiva, se trata de un magnífico libro de historia de la educación que realiza aportaciones valiosas al análisis contemporáneo de la educación en Andalucía, haciendo suyo el empeño que el anteriormente

citado Fontana (1982) tenía de apostar por la verdadera Historia y «arrancarla de la fosilización cientista para volver a convertirla en una "técnica": en una herramienta para la tarea del cambio social» (p. 261).

Eduardo S. Vila Merino
Universidad de Málaga

REFERENCIAS

Fontana, J. (1982). *Historia: análisis del pasado y proyecto social.* Crítica.

Herman, F., Braster, S. y del Pozo, Mª M. (ed.) (2023). *Exhibitng the Past: Public Histories of Education.* De Gruyter Oldenbourg. Disponible en: https://doi.org/10.1515/9783110719871

Sanchidrián, C. y Rubio, J. L. (coords.) (2024). *Cambios y continuidades en la educación en Andalucía (1990-2020). Logros y desafíos.* Dykinson.

Historia y Memoria de la Educación 23 (enero-junio 2026): 497-468
Sociedad Española de Historia de la Educación
ISSN: 2444-0043

PLAZA DE LOS LOBOS, 1968-1977. MEMORIAS DE ESTUDIANTES ANTIFRANQUISTAS DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA

Por Isabel Alonso Dávila (coordinadora), José María Alfaya, Arturo González Arcas y Socorro Robles Vizcaíno (grupo editor). Granada. Editorial Universidad de Granada, 2024, 330 páginas. ISBN: 978-84-338-7299-9.

Se ha publicado recientemente una obra singular en el ámbito de la Memoria Democrática, un libro, prologado por la rectora de la Universidad de Granada y completado con un epílogo del vicerrector de Política Institucional, que recoge los testimonios («fragmentos de memoria») en primera persona de trece estudiantes antifranquistas de la Universidad de Granada que sufrieron represión, cárcel e incluso torturas a manos de la Brigada Político Social y la Jefatura Superior de Policía de Andalucía Oriental, a cuyas sedes se accedía atravesando la Plaza de los Lobos, nombre que, como metáfora de la crueldad franquista, se ha utilizado en el título para dar sentido al libro.

En realidad, el estudio y análisis de los «conflictos estudiantiles» tiene una larga tradición en un país, como el nuestro, caracterizado por una convulsa historia contemporánea. Y, sin duda, el ejemplo de estos antecedentes guio las ilusiones de los protagonistas de este libro, implicados en la tarea imposible de acabar con el régimen de Franco, y, más imposible aún, su sustitución por la nueva España que podía soñar el PCE en la clandestinidad en el que, de una manera u otra, se encontraba «el horizonte de las utopías» de prácticamente todos ellos.

Los primeros conflictos importantes habían tenido lugar más de cien años antes, en abril de 1865, en el marco de la «primera cuestión universitaria», cuando los estudiantes se movilizaron en defensa de la libertad de cátedra y la muerte de 14 personas en los disturbios precipitó el cese del General Narváez como presidente del Consejo de Ministros, un paso

más hacia la caída de Isabel II en 1868 y todo un referente para nuestros estudiantes granadinos.

El segundo movimiento estudiantil especialmente relevante que pudo servirles como modelo empezó en marzo de 1929, con las protestas contra la Ley de Reforma Universitaria del ministro de Instrucción Pública Eduardo Callejo promulgada en 1928, durante la dictadura de Primo de Rivera, y su artículo 53, en el que se equiparaban las universidades públicas y privadas y se concedía la autonomía de estas últimas para proponer grados y conceder títulos. Las protestas «académicas» iniciales, organizadas desde una nueva Federación Universitaria Escolar (FUE), llevaron a la derogación del artículo, pero, en un contexto de creciente agitación obrera y política, las huelgas generales convocadas por la FUE contribuirían notablemente a las caídas de Primo de Rivera en enero de 1930 y la del propio Alfonso XIII en abril de 1931. Con la proclamación de la II República la FUE se convertiría en sindicato «oficial», sus antiguos dirigentes se integrarían en las juventudes de los diferentes partidos republicanos… y se iría diluyendo mientras se asistía al nacimiento de las Juntas de Ofensiva Nacional-Sindicalista (JONS), Agrupación Escolar Tradicionalista (AET), Falange Española y su afín Sindicato Español Universitario (SEU), etc.

Terminada la guerra civil, la dictadura de Franco no cayó en el error de Primo de Rivera, conscientes de que, como destacaba Schlomo Ben Amí en su *El cirujano de hierro* (2012), «una dictadura que capitula es un régimen vencido». Inicialmente, se intentó controlar a los estudiantes desde el SEU como sindicato único. De hecho, los primeros conflictos entre estudiantes no se producirían hasta 1956, y, aunque ni se podía soñar que pudieran poner en peligro la continuidad del régimen, sí precipitaron la caída del ministro democristiano Joaquín Ruiz-Giménez, quien había iniciado cierta apertura y democratización en la Universidad cinco años antes.

A partir de 1965 la capacidad del SEU se había diluido, dividido en Asociaciones Profesional de Estudiantes superadas por incipientes Sindicatos Democráticos de Estudiantes Universitarios que preparaban sus acciones políticas desde propuestas formalmente «profesionales». De hecho, la agitación estudiantil también contribuiría a la dimisión de Manuel Lora Tamayo como ministro de Educación y Ciencia en marzo de

1968, el año en el que se sitúa el capítulo sobre la «travesura politizada» del primero de los estudiantes antifranquistas autores de este libro, Bernabé López García, que sería detenido por primera vez y condenado en febrero de ese año por su activismo en general y por intentar perturbar el orden público colocando pasquines en particular. También en 1968 se desarrolla el muy ameno y lleno de humor [negro] relato de José María Alfaya describiendo las sucesivas «presunciones de culpabilidad» y detenciones que tuvo que sufrir tras su llegada desde Ceuta a la península para estudiar en Granada.

Más directo es Arturo González Arcas, con unas raíces personales situadas quizá más entre los cristianos de base que en el Manifiesto Comunista, quien, junto con la descripción de sus actividades y sus detenciones tras la declaración del estado de excepción de enero de 1969, aporta una detallada descripción del «epicentro de la represión»: los edificios sedes de la Jefatura Superior de Policía de Andalucía Oriental y el Cuartel de la Policía Armada de Granada Capital, que compartían la Plaza de los Lobos como aparcamiento.

En diciembre de 1970, con el nuevo estado de excepción decretado, se sitúa «la huida» de María Socorro Robles Vizcaíno, con la Brigada Político Social pisándole los talones, escondiéndose en Málaga, Alicante y Valencia camino de Barcelona, viajando a Madrid para entrevistarse con Manuela Carmena antes de que, levantado el estado de excepción en junio, volviese a Granada, fuese detenida, encarcelada y condenada.

Los siguientes recuerdos son de 1974, y corresponden a la detención y encarcelamiento de Juana García Cruz, quien pasaría por la comisaría del Albayzín por falta de sitio en la Plaza de los Lobos, a donde la llevarían en varias ocasiones para someterla a violentos interrogatorios antes de ser juzgada, condenada y encarcelada por una militancia comunista por la que además sufriría la «condena» de su familia al salir en libertad condicional.

También en 1974 se sitúa el relato de los dos meses que pasó Lola Parras Chica en la cárcel de Granada, condenada por hacer propaganda del PCE, una experiencia de la que la autora consigue extraer lo mejor de las compañeras con las que convivió en prisión mientras intentaba seguir estudiando, y lamentando el sufrimiento de las familias por la militancia comunista de sus hijas condenadas.

Aunque, sin duda, las acciones del conjunto de los estudiantes universitarios españoles contribuyeron a que en el ambiente hubiese un deseo de cambio democrático, lamentablemente, ni ellos ni los diferentes colectivos de oposición conseguirían acortar ni un solo minuto la duración de la Dictadura. En este sentido, los siguientes modelos de represión de los estudiantes granadinos, recogidos en los siete capítulos que cierran el libro, se desarrollan ya entre septiembre de 1975 y los largos estertores del régimen posteriores a «la muerte» de Franco el 20 de noviembre de 1975.

Los capítulos de Fernando Wulff Alonso y José Antonio González Alcantud son realmente crudos, pues se centran en el relato de las torturas que sufrieron en la Plaza de los Lobos en septiembre de 1975, en los días de ese Franco crepuscular que decidiría el fusilamiento de los jóvenes del Frente Revolucionario Antifascista Patriótico (FRAP) y Euskadi Ta Askatasuna (ETA) acusados de terrorismo.

El once de octubre, con el registro de su casa en el marco del nuevo estado de excepción declarado en esas semanas de 1975, empieza Isabel Alonso Dávila el relato de un calvario que este libro sólo adelanta y que se trata con más detalle en su novela *Como un pulso* (Caligrama, 2020). En el registro en sí solo encontrarían algunos libros prohibidos, revistas, panfletos y folios sueltos clandestinos, pero no le libraría de ser acusada de tener «efectos o instrumentos para la comisión de delitos de terrorismo».

La contribución de Javier López Gijón, empieza con la represión en Granada tras el intento de golpe de estado de julio de 1936 que devino en guerra civil, recorre la situación de la Universidad (la española en general y la de Granada en particular) durante el franquismo, la Facultad de Filosofía y Letras, sus profesores y métodos, y una densa reflexión sobre su militancia en el PCE para contextualizar su detención, el registro de su casa y los maltratos sufridos también en octubre de 1975.

El relato de Carmen Morente empieza el 11 de noviembre, 9 días solamente antes de que se decidiera que Franco había muerto, y el 26 de noviembre, en el que, 6 días después, la indultaron. Tras los interrogatorios y torturas sufridas, de cuyas heridas no fue atendida en el Hospital de San Juan de Dios, fue internada en el Manicomio de Granada, donde

el médico de guardia la ingresó y sacó así de la Comisaría. Sin embargo, lo que más dolor le causó fue constatar que «en la calle no pasaba nada» a pesar de la muerte del dictador.

El «fragmento de memoria» de Tomás Navarro Aparicio empieza con su encarcelamiento el 19 de noviembre en base a la ley «antiterrorista», unas horas antes de que desde los calabozos de la Plaza de los Lobos empezaran a oírse las campanas de la Catedral de Granada tañer a muerto. Encarcelado y condenado por «propaganda ilegal» los dos años siguientes seguiría sufriendo las consecuencias de sus acciones pacíficas contra la dictadura.

El capítulo de Laureano Sánchez Perea, miembro de las Plataformas Unitarias de Estudiantes, completa los recuerdos de sus actividades y los peligros que corrió por ellas a partir de 1975 y hasta su primera detención el 12 de noviembre de 1976, emplazando al lector a una historia «que algún día también contaremos».

Esperemos que así sea, pues, aunque *Plaza de los Lobos, 1968-1977* no es un libro que se lee, que se disfruta, sino que se sufre en cada testimonio, necesitamos que los protagonistas de la lucha contra la dictadura sigan completando nuestra Historia con nuevos «fragmentos de memoria».

Francisco A. González Redondo
Profesor Titular de Historia de la Ciencia
Facultad de Educación. UCM
faglezr@ucm.es

Historia y Memoria de la Educación 23 (enero-junio 2026): 503-476
Sociedad Española de Historia de la Educación
ISSN: 2444-0043

LA RESTAURACIÓN DE LOS COLEGIOS MAYORES EN EL SIGLO XX

Por Carlos Veci Lavín y Manuel Martínez Neira. Madrid: Dykinson, 2024, 444 páginas. ISBN: 9788410706835.

El ministro de Educación Nacional José Ibáñez Martín, en su discurso de inauguración del curso académico 1941-1942 en la Universidad de Barcelona, afirmó sin vacilaciones que «La Universidad española que creó el siglo XIX dejará plenamente de existir». En este concienzudo estudio, fruto del esfuerzo compartido de Carlos Veci Lavín, doctor en historia y vinculado a la Universidad de Navarra, y Manuel Martínez Neira, doctor en derecho y adscrito a la Universidad Carlos III de Madrid, se aborda qué función cumplió la institución colegial en la Universidad del siglo XX, en concreto, en los periodos dictatoriales de Miguel Primo de Rivera y, muy especialmente, de Franco respecto al pasado liberal.

Para ello, los especialistas examinan el mandato del que fue, en la práctica, el segundo ministro franquista en materia educativa, Ibáñez Martín, desde 1939, cuando se reanuda el curso académico universitario, hasta 1951, año que vislumbra el germen de una agitada década en la Universidad. Este catedrático de Instituto, miembro de la Asociación Católica Nacional de Propagandistas, asumió la cartera ministerial tras la breve dirección de Pedro Sainz Rodríguez (1938-1939) con una clara visión conservadora y una reconocida experiencia política durante la etapa primorriverista y republicana. En este sentido, no es de extrañar que los mencionados autores hayan escogido estudiar su trayectoria para pergeñar, en clave de ruptura y continuidad, la evolución de la Universidad en la centuria anterior. Con una mirada más que lúcida y pertinente, ponen el acento, eso sí, en la vuelta de los Colegios Mayores durante la época franquista ya que Ibáñez Martín no solo sentía una «especial predilección» por esta institución del siglo XIV, sino que el

propio Régimen depositaba la labor educativa y formativa de la nueva Universidad en estos órganos fundamentales con la decidida voluntad de entroncar con la tan anhelada tradición imperial.

Con este trabajo, ambos autores, ya desmarcados de sus preferencias iniciales hacia otras temáticas y periodos, se consolidan como expertos en una rica línea de trabajo, la Historia de la Universidad. El primero, Veci Lavín, avanza en la dirección de la que fue su tesis doctoral sobre la biografía de Ibáñez Martín a la par que conecta con sus intereses como historiador, la socialización y la educación durante la posguerra y el primer franquismo. En este tracto cronológico también se enmarcan parte de los estudios, tan variados, de Martínez Neira, muy próximos a la historia del derecho de donde proviene y al Programa de Historia de las Universidades del Instituto Figuerola de Historia y Ciencias Sociales de la Universidad Carlos III de Madrid del que es partícipe. Ahí reside una de las aportaciones de la investigación que nos ocupa, la de que confluyan las inquietudes de dos estudiosos de procedencias y generaciones distintas. Así se manifiesta en la propia estructura del libro cuyo prólogo suscribe otra autoridad en la materia, Dámaso de Lario.

En las primeras páginas el catedrático ya advierte al lector de que, pese a las múltiples posibilidades conceptuales y metodológicas que este campo de estudio puede aportar a la comunidad científica, la atención que la historiografía ha prestado a la exploración de la institución colegial en la historia contemporánea ha sido muy limitada, lo que no ocurre para otras épocas y en otras disciplinas. Con esta minuciosa obra, situada en la línea institucional de la Universidad, puesto que se ocupa de la historia descriptiva del modelo colegial a través de la biografía y trayectoria de Ibáñez Martín y de la legislación correspondiente, se subsana parte de ese olvido historiográfico. Ambos autores han indagado, pues, en la historia de la institución, esto es, en el cómo y por qué el Régimen la restauró, en cómo evolucionó y a qué retos y dificultades tuvo que hacer frente, entre otros aspectos centrales, aunque sin profundizar en el significado que los Colegios Mayores tuvieron en la práctica para sus generaciones de residentes. De esta forma, la presente obra cumple la finalidad para la que se intuye que ha sido concebida: la de servir de manual de consulta para futuras investigaciones que, a partir de este arduo trabajo, complejicen este objeto de estudio.

De hecho, la ingente documentación, tanto en cantidad como en variedad, en la que se apoya la veracidad del estudio se manifiesta en un elevado número de textos (legislativos, estatutarios, doctrinales y documentales), una completa bibliografía, innumerables notas al pie de página, extensas listas de archivos consultados y, especialmente, en el conjunto de datos del repositorio eciencia —datos del consorcio Madroño con información esencial de una vasta relación de Colegios Mayores—. Esta cantidad de referencias, que revela la labor tan encomiable y magistral de búsqueda, recogida y divulgación de información, será especialmente valorada por el lector que tenga un profundo interés y/o conocimiento sobre la temática de la que versa la presente obra.

El libro pivota sobre dos ejes. El primero, la parte dedicada a trazar las raíces y la evolución histórica y legislativa de la institución colegial desde su crisis en el Antiguo Régimen hasta su restauración en la dictadura de Miguel Primo de Rivera y su eclosión durante el régimen franquista. A su vez, este bloque está estructurado en doce capítulos, incluidos la introducción, las conclusiones y las fuentes y bibliografía, organizados de manera cronológica, de los cuales Martínez Neira escribe los cinco primeros y Lavín, los restantes. El segundo, el anexo, en el que se recogen las normas, los estatutos y reglamentos sobre colegios mayores, así como otro tipo de documentación. Al igual que con las partes ya referidas, de este bloque se han encargado los dos autores de forma independiente, si bien ambos han redactado de manera conjunta el censo de los colegios mayores creados o reconocidos entre 1942 y 1959.

Respecto a la parte escrita por Martínez Neira, tras una breve introducción, en el segundo capítulo, *el ocaso de los Colegios Mayores de Antiguo Régimen*, el autor recorre de forma muy sucinta la vida de la institución colegial desde su creación, a finales del siglo XIV, hasta su extinción, a finales del siglo XVIII. De esta larga pervivencia se desprenden las dificultades que hubo de encarar la institución, al calor de las cambiantes circunstancias históricas, así como los intentos, infructuosos, de reforma, como la de Pérez Bayer, en 1777. Continúa, en el tercer capítulo, *el movimiento colegial en la crisis de fin de siglo*, con la distinción terminológica, ya desde el siglo XIX, entre colegio mayor, asociado a la tradición imperial y a una opción confesional, y Residencia, vinculada a la modernización y laicidad y a la vida comunitaria, en sintonía con los referentes estadounidenses y británicos. Partiendo de tal

premisa, en los siguientes capítulos, *la denominada restauración colegial de Primo de Rivera y las residencias y colegios durante la Segunda República*, Martínez Neira detalla qué colegios mayores y residencias se fundaron en ambas etapas y, sobre todo, con qué misión. Si bien en 1924 se inauguró el Colegio Mayor Hispanoamericano de Sevilla, fue la creación de los patronatos universitarios, en 1925, la primera iniciativa relevante, puesto que su fin era el de construir o reorganizar colegios mayores para instruir y educar a la población universitaria. De este modo, más que meros lugares donde alojarse, en los colegios mayores se prestaba especial atención al régimen disciplinario y a la formación religiosa que debían cumplir los colegiales. Una visión ciertamente alejada del modelo institucionista de la Residencia de Estudiantes y la Residencia de Señoritas, creadas en 1910 y 1915, respectivamente, pero en la línea del originario Real Colegio Mayor de Bolonia. Años después, se sumaron el Colegio de España en París, el Colegio Mayor del Generalísimo, inaugurado después de la Guerra Civil, y, de forma propia y diferenciada, la Fundación del Amo en la Ciudad Universitaria, entre otros. Esta herencia se reorientó con la llegada de la Segunda República, preocupada en conectar con el legado de la Institución Libre de Enseñanza (ILE). Para ello, al tiempo que funcionaban los Colegios Mayores, se creó una Federación de Residencias, presidida por Alberto Jiménez Fraud, que agrupaba la Residencia de Estudiantes, la Fundación del Amo, el Colegio de España en París y el Colegio de Alcalá en la Ciudad Universitaria, así como se reformaron los patronatos universitarios.

En relación con la parte elaborada por Lavín, que aborda la institución colegial en tiempos de Franco, en el capítulo seis, *el plan de José Ibáñez Martín, ministro de Educación Nacional,* se evidencia la determinación del ministro, ya en sus primeras intervenciones, para retomar el pasado primoriverista y poner la Universidad y, en consecuencia, uno de sus instrumentos, los colegios mayores, al servicio de los valores que preconizaba el Nuevo Estado, el «servicio a Dios y a España». Estos espacios, «resucitados», pasarían de ser meras alternativas residenciales a auténticos hogares para las familias de universitarios y verdaderas canteras de elites para el Régimen. Ya, en 1941, Franco se apresuró a inaugurar siete centros, como el Colegio Mayor Jiménez de Cisneros y Colegio Teresa de Cepeda, posterior Teresa de Jesús, procedentes de las ya aludidas Residencia de Estudiantes y de Señoritas. En cuanto a la

tipología y titularidad, previa aprobación por parte del Ministerio, los había de fundación directa de la Universidad, los creados por Falange Española Tradicionalista y de las Juntas Ofensivas Nacional Sindicalistas (FET y de las JONS), los de corporaciones públicas y privadas y los particulares. Asimismo, podían ser de régimen masculino y, si era necesario, a instancias de los rectores de las universidades, de carácter femenino. Sin embargo, ese afán del Régimen se materializó un año después, en 1942, cuando se reglamentó la normativa colegial, que no sufrió modificaciones sustanciales hasta 1956. A estos decretos de febrero y septiembre, le siguieron la Ley sobre Ordenación de la Universidad española, en 1943, y la Ley de Protección Escolar, en 1944. Lavín desmigaja las cuestiones esenciales de estas iniciativas legislativas, como la polémica obligatoriedad de adscripción a un colegio mayor para cualquier universitario, la preferencia de ubicación en la escogida Ciudad Universitaria, la titularidad de estos centros y, por supuesto, la formación política y más precisa formación religiosa que en ellos se debían impartir, junto con la física, la social y estética y la cultural. En el siguiente capítulo, el *director y los colegiales: vida de los estudiantes y preparación para el gobierno,* el autor se adentra en los requisitos de índole académica (titulación universitaria) que el director o directora de un colegio mayor debía cumplir, así como las funciones que asumían, desde la propuesta de actividades, la notificación de presupuestos y, como no, el seguimiento de la conducta y el rendimiento de los colegiales, algunos de los cuales podían optar a una beca. Además, plantea algunas de las peticiones que los dirigentes de los colegios mayores ya formularon en las primeras reuniones de directores como el deseo de mayor autoridad para gestionar con plena autonomía la vida interna del colegio y la prioridad a la formación religiosa y cultural en detrimento de la política, eslabón falangista. En el capítulo octavo, el *impulso y crítica de los colegios mayores*, Lavín expone el talante reformista del sucesor de Ibáñez Martín, Joaquín Ruiz Giménez, embajador de España ante la Santa Sede, en cuyo equipo formaron parte falangistas relegados desde 1943 como Pedro Laín Entralgo, rector de la Universidad de Madrid. No obstante, lo más significativo del breve ministerio de Ruiz Jiménez fue el pulso entre las dificultades que ya asomaban en la vida universitaria, como los sucesos de 1956 que indujeron su cese, y la comunidad colegial, cuyas tasas de adscripción no cumplían las expectativas del Régimen, y los intentos moderados de reforma. Además de la creación del Consejo General de

Colegios Mayores Universitarios y de nuevos centros, como el Colegio Mayor Nuestra Señora de Guadalupe, relacionado con el Instituto de Cultura Hispánica, para fomentar el intercambio entre estudiantes españoles e hispanoamericanos, o los falangistas Colegio Mayor José Antonio de Rivera y Colegio Mayor Santa María del Campo, entre otros, con Ruiz Jiménez se revisó la misión esencial de los Colegios Mayores, la de «formar equipos dedicados de manera resuelta a resolver problemas, concretos, de la vida de España», como señala el autor. En *las dificultades de los colegios mayores de fundación privada* , el especialista revisa la normativa que se aprobó durante la dirección del nuevo ministro, el anterior subsecretario, Jesús Rubio-Mina (1956-1962), como el Decreto orgánico de Colegios Mayores de 1956, más flexible respecto a la obligatoriedad de pertenecer a un colegio mayor, así como la supresión de las recomendaciones falangistas para el nombramiento como director, y la Ley sobre protección de colegios mayores de 1959, que recogía el sistema de subvenciones privadas de la institución con cargo a los presupuestos generales. Para finalizar, el historiador concluye con que la historia de la institución colegial es un largo camino de aciertos y errores, transitado no sin dificultades, con nexos de unión y claras diferencias entre distintos gobiernos y coordenadas históricas. En concreto, para el régimen franquista, que, a la altura de 1959, disponía de 111 Colegios Mayores en el país, la obra colegial supuso una vía de legitimación y perpetuación, una alianza estratégica, con mayor o menor armonía, entre las familias del Régimen, la católica y la falangista, y, en suma, un instrumento autoritario para formar minorías dirigentes afines. Sin embargo, también reveló el desajuste entre el discurso grandilocuente por crear colegios mayores y la incapacidad material por acoger a una población universitaria cada vez más numerosa.

Con este estudio riguroso en su exposición histórica y legislativa y generoso en la documentación sobre la que descansa, se asienta un primer paso, muy necesario, para la historiografía de la Universidad española contemporánea puesto que, hasta la presente publicación, se ignoraba la recuperación, sino reinvención, del modelo colegial en el siglo XX. No podemos sino agradecer que, gracias a esta colosal labor, ya de obligada consulta para los interesados, se suple un inexplicable vacío historiográfico, a la par que se allana y se impulsa el interés por avanzar hacia un panorama más complejo sobre la Historia de la Universidad,

aquel en el que se dialogue con otras disciplinas y se aúnen diversas perspectivas de análisis y enfoques comparativos con la tradición de los *colleges* británicos o las culturas europeas fascistas.

Carmen Núñez Nadal
Universidad Complutense de Madrid
carmennuneznadal@ucm.es

LISTADO DE EVALUADORES/AS EXTERNOS/AS (2025)

Historia y Memoria de la Educación agradece su participación y esfuerzo a los/as evaluadores/as externos/as que han colaborado en la revisión de manuscritos.

Alted Vigil, Alicia, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Braster, Sjaak, Erasmus University Rotterdam
Cordoví, Yoel Instituto de Historia de Cuba
Cruz Orozco, José Ignacio, Universitat de València
Dávila Balsera, Paulí, Universidad del País Vasco
De Jesús Ullauri Donoso, Narcisa, Universidad del Azuay
Dogliotti, Paola, Universidad de La República
Durán Sánchez, María Fernanda, Pontificia Universidad Javeriana
Fernández Soria, Juan Manuel, Universitat de València
Ferraz Lorenzo, Manuel, Universidad de La Laguna
Flecha, Consuelo, Universidad de Sevilla
García Gil, Desirée, Universidad Complutense de Madrid
Gelabert Gual, Llorenç, Universitat de les Illes Balears
Gil-Albarellos, Susana, Universidad de Valladolid
González Pérez, Teresa, Universidad de La Laguna
Gramigna, Anita, Universidad de Ferrara
Grana Gil, Isabel, Universidad de Málaga
Groves, Tamar, Universidad de Extremadura
Igelmo Zaldívar, Jon, Universidad Complutense de Educación
Jové Monclús, Gloria, Universitat de Lleida
Kestere, Ivetta, University of Latvia
Laspalas Pérez, Francisco Javier, Universidad de Navarra
Lázaro Llorente, Luis Miguel, Universitat de Valencia

Lázaro Lorente, Luis Miguel, Universitat de València
Luzón Trujillo, Antonio Universidad de Granada
Machado Trujillo, Cristian, Universidad de La Laguna
Martín Zuñiga, Francisco, Universidad de Málaga
Martínez Sobrino, Alejandro, Universidad del País Vasco
Masgrau-Juanola, Mariona, Universitat de Girona
Mikser, Rain, University of Tartu
Mora Luna, Antonia María, Universitat de València
Myreböe, Synne, University of Viena
Navarro Martínez, Virginia, Investigadora Independiente
Orellana Rivera, Isabel, Universidad de Santiago de Chile
Puente Pérez, Ginés, Universitat Rovira i Virgili
Raedo, Jorge, Investigador independiente
Roith, Christian, Universidad de Almería
Samacá Alonso, Gabriel David, Universidad del Norte-Colombia
Sánchez de Serdio Martín, Aida Elisenda, Universitat Oberta de Catalunya
Sánchez-Gey Venegas, Juana, Universidad Autónoma de Madrid
Sola Gussinyer, Pere, Universitat Autònoma de Barcelona
Sonlleva Velasco, Miriam, Universidad de Valladolid
Souto González, Xosé Manuel, Universitat de València
Tiana Ferrer, Alejandro, Universidad nacional de Educación a Distancia
Velázquez Vicente, Pascual, Investigador Independiente