



PAVANA

FÁCIL

PARA
MANOS PEQUEÑAS
POR

ISAAC ALBENIZ

Ob. 83.

UNIÓN MUSICAL ESPAÑOLA EDITORES.

MADRID-BILEJO.



Nº 5 - 2017

revistas.uned.es/index.php/HMe

7090

Prácticas artísticas
en los espacios educativos



HISTORIA Y MEMORIA DE LA EDUCACIÓN

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

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

Director

Antonio Viñao Frago, *Universidad de Murcia*

Secretario / Secretary

Antonio Francisco Canales Serrano, *Universidad de La Laguna*

Consejo de Redacción / Editorial Board

José Ignacio Cruz Orozco, *Universitat de València*

Xosé M. Malheiro Gutiérrez, *Universidade da Coruña*

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

Sara Ramos Zamora, *Universidad Complutense de Madrid*

Miguel Somoza Rodríguez, *Universidad de Educación a Distancia*

Cristina Yanes Cabrera, *Universidad de Sevilla*

Consejo Asesor / Advisory Board

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Imágenes de portada: Albéniz, I. *Pavana fácil para manos pequeñas: ob.* 83. Madrid: Unión Musical Española, [19..]. Biblioteca de Catalunya. Barcelona. *Class in violin instruction under the direction of the WPA Federal Music Project in New York City*, 1936. Franklin D. Roosevelt Library, Nueva York.

ÍNDICE

SECCIÓN MONOGRÁFICA: *Elementos artísticos en la historia de la educación: las prácticas artísticas en los espacios educativos*, coordinado por ANTONI TORT I BARDOLET y EULÀLIA COLLELLDEMONT PUJADAS

PRESENTACIÓN: ANTONI TORT I BARDOLET (Universitat de Vic– Universitat Central de Catalunya) y EULÀLIA COLLELLDEMONT PUJADAS (Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya): <i>Elementos artísticos en la historia de la educación: las prácticas artísticas en los espacios educativos</i>	9
EUGENIO OTERO URTAZA (Universidade de Santiago de Compostela): <i>Educación, arte y naturaleza en William T. Harris y Manuel B. Cossío</i> ..	15
EUGENIO OTERO URTAZA (Universidade de Santiago de Compostela): <i>Education, art and nature in William T. Harris and Manuel B. Cossío</i> ..	45
PEDRO LUIS MORENO (Universidad de Murcia): <i>Imágenes e historia de la educación popular: representaciones fotográficas de las Misiones Pedagógicas en la Región de Murcia</i>	73
PEDRO LUIS MORENO (Universidad de Murcia): <i>Images and history of popular education: photographic representations of the Pedagogic Missions in the Region of Murcia</i>	117
RAQUEL DE LA ARADA ACEBES (Universitat de Barcelona); JORDI GARCIA FARRERO (Universitat de Barcelona) y CONRAD VILANOU TORRANO (Universitat de Barcelona): <i>Literatura, formación y república. André Maurois y el instinto de felicidad burgués (Primera parte)</i>	157
ALBERT ESTERUELAS TEIXIDÓ (Universitat de Barcelona) y XAVIER LAUDO (Universitat de València): <i>Del «arte povera» a la pedagogía póvera: El arte de trasmutar lo efímero en intensidad</i>	191
RAQUEL CERCÓS I RAICHS (Universitat de Barcelona): <i>El pensamiento estético-pedagógico de Joseph Beuys: entre la memoria y la performance</i>	217

ANNA GÓMEZ MUNDÓ (Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya): <i>La participación del arte y la literatura en la construcción discursiva de una historia de la educación</i>	239
ANNA GÓMEZ MUNDÓ (Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya): <i>La participació de l'art i la literatura en la construcció discursiva d'una historia de l'educació</i>	261
VIRGINIA GUICHOT REINA (Universidad de Sevilla): <i>Socialización política, afectividad y ciudadanía: la cultura política democrática en el cine de la Transición española</i>	283
JUAN CLAUDIO RETES CAMPESINO (Centro Nacional de las Artes-México): <i>Teatro y currículo: el caso de la educación básica en México</i>	323
NÚRIA MEDINA CASANOVAS (Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya): <i>Apertura al mundo a través de la traducción de canciones infantiles</i>	337
NÚRIA MEDINA CASANOVAS (Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya): <i>Obertura al món a través de la traducció de cançons infantils</i>	361
MARÍA EUGENIA BOLAÑO AMIGO (Universidad de Santiago de Compostela): <i>Estética ilustrada, discursos de clase y educación musical escolar en los comienzos del siglo XX</i>	385

INVESTIGACIONES HISTÓRICAS

ESTHER AGUIRRE LORA (Universidad Nacional Autónoma de México) y JESÚS MÁRQUEZ CARRILLO (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla): <i>Comunidad mexicana de historiadores de la educación. Aproximaciones a un recuento historiográfico 2002-2012</i>	401
ANITA GRAMIGNA (Università di Ferrara): <i>Educare al dono</i>	423
EVA GARCÍA REDONDO (Universidad de Salamanca): <i>La educación de adultos en España durante el periodo azul. Del triunfo militar a la LGE</i>	441

PROYECTOS, DOCUMENTOS Y FUENTES

EULÀLIA COLLELLDEMONT PUJADAS (Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya) y JOSEP CASANOVAS PRAT (Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya): <i>Los documentales y noticiarios como texto de apertura para pensar la educación estético-política</i>	469

EMILIANO MACINAI (Università degli Studi di Firenze) y STEFANO OLIVIERO (Università degli Studi di Firenze): <i>Stories of school and childhood: video testimonies for a bottom-up narrative</i>	489

RESEÑAS

• AURELIANO SÁINZ MARTÍN, <i>El arte infantil. Conocer al niño a través de sus dibujos</i> Por Núria Padrós Tuneu (Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya).....	503
• PAUL SMEYERS Y MARC DEPAEPE (EDS), <i>Educational Research: Material Culture And Its Representation</i> Por Pilar Prat (Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya) y Eulàlia Collelldemont (Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya).....	509
• MATTHIAS WARSTAT, JULIUS HEINICKE, JOY KRISTIN KALU, JANINA MÖBIUS, NATASCHA SIOUZOLI, <i>Theater als intervention. Politiken ästhetischer praxis</i> Por Eva Marichalar Freixa (Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya).....	515
• SJAAK BRASTER, IAN GROSVENOR y MARÍA DEL MAR DEL POZO (eds.), <i>The black box of schooling. A cultural history of the classroom</i> Por Rosa Sambola Alcobé (Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya).....	521
• MARIA DO ROSÁRIO PESTANA (COORDENAÇÃO), <i>Vozes ao alto. Cantar em coro em Portugal (1880-2014): protagonistas, contextos e percursos</i> Por Ana Luísa Fernandes Paz (Universidade de Lisboa).....	531
• <i>El alumno Gerber (Viena, 1929): algo más que un novela escolar</i> Por Raquel Cercós i Raichs (Universitat de Barcelona) y Conrad Vilanou Torrano (Universitat de Barcelona).....	541
• JON IGELMO ZALDÍVAR, <i>Desescolarizar la vida. Ivan Illich y la crítica de la instituciones educativas</i> Por Miryam Carreño Rivero (Universidad Complutense de Madrid) .	561
• GIORGIO CHIOSSO Y ROBERTO SANI (DIRS.), <i>DBE. Dizionario Biografico dell'Educazione, 1800-2000</i> Por Antonio Viñao (Universidad de Murcia).....	567
• Listado de evaluadores/as 2016.....	577

ELEMENTOS ARTÍSTICOS EN LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN: LAS PRÁCTICAS ARTÍSTICAS EN LOS ESPACIOS EDUCATIVOS

Artistic elements in the history of education: artistic practices in educational settings

Antoni Tort i Bardolet* y Eulàlia Collelldemont Pujadas[§]

Releyendo una entrevista a Jerome S. Bruner, con motivo de su fallecimiento el pasado junio de 2016, a la edad de 101 años, el psicólogo de Nueva York explicaba que su concepción de la psicología se fundamentaba en el querer saber acerca de nuestra capacidad para registrar el mundo, una capacidad no solo de percepción sino de procesamiento: «tenía la sensación de que esto era una de las fuentes de la libertad [de la humanidad], y esta es la razón, por ejemplo de porqué la literatura era tan importante, no solo estéticamente, sino también políticamente. Es la capacidad de soñar un abanico de posibilidades».¹ Bruner nació ciego hasta que a los tres años una operación le permitió acabar con la oscuridad y empezar a ver el mundo. Este hecho influyó particularmente en su preocupación de cómo percibimos el mundo, de cómo se construye y de cómo las personas nos construimos en diálogo con nosotros mismos y en interacción con el mundo. Su referencia a la literatura, a la que dedicó muchas horas desde muy pequeño, tiene que ver no solo con una apertura al mundo (los ojos que se abren) desde una perspectiva mecánica, sino como una relación compleja que va más allá de la percepción física.

* Departament de Pedagogia. Facultat d'Educació, Ciències Humanes i Traducció. Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya. C/ Sagrada Família, 7. 08500 Vic. España. antoni.tort@uvic.cat

[§] Departament de Pedagogia. Facultat d'Educació, Ciències Humanes i Traducció. Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya. C/ Sagrada Família, 7. 08500 Vic. España. eulalia@uvic.cat

¹ «I turned in the direction of wanting to know about our capacity for registering the world. The world was there and we brought our input and processing of that input. I had the feeling this was one of the sources of [humankind's] freedom and liberty, and why literature was so important, not only aesthetically but also politically. It is the capacity to dream up a range of possibilities». Entrevista a Jerome Bruner en Kirsten Weir, «The centenarian psychologist», *Bulletin of American Psychologist Association (APA)*, Vol. 46, No. 5. May 2015: page 48. Acceso: <http://www.apa.org/monitor/2015/05/centenarian-bruner.aspx>

Abordar la educación artística, el papel del arte, de las artes, la formación estética, en un monográfico de historia de educación nos sitúa en un panorama amplio, complejo y rico que analizaremos brevemente. Pero, en cualquier caso, cabe resaltar en primer lugar, al hilo de la anécdota bruneriana, que estamos ante un conjunto de temáticas que tienen que ver con un elemento, o conjunto de elementos, constitutivos de la condición humana. Las creaciones artísticas (música, literatura, artes plásticas...) son expresiones ricas y profundas que nos hablan de la relación del individuo con el mundo, en una reconstrucción constante de significados que enriquece el aprendizaje y el conocimiento humanos. La práctica del arte, la contemplación de la obra artística suponen formas de perfeccionamiento personal, acciones de performatividad que redundan en la profundización en la condición humana. Desde el mundo clásico, en Occidente y en Oriente, es un aspecto relevante que se puede rastrear en textos filosóficos y obras literarias.

En consecuencia, el ámbito del arte, como aspecto fundamental de la condición humana, lo es también, y en consecuencia, de la formación y la educación del individuo. A partir de este punto cabe plantearse el análisis de cómo a lo largo de la historia se ha considerado pedagógica y educativamente la experiencia estética. Un ámbito que podemos situar en el terreno de la recepción y de la percepción por parte de la persona individual, pero lógicamente y necesariamente en el contexto de una institución cultural y/o educativa. Al mismo tiempo y complementariamente, también nos planteamos cómo se ha construido histórica y educativamente,² en el marco de procesos de enseñanza-aprendizaje, la posibilidad de aprender y de formarse en la experiencia artística en el sentido de permitir que «toda persona puede tener acceso a la producción artística puesto que la experiencia en este tipo particular de procesos de simbolización es importante para su desarrollo intelectual, afectivo y social».³

Así pues, la historia del pensamiento nos ofrece numerosas reflexiones acerca de la formación estética de la persona humana. Complemen-

² Herman Paul, *Key Issues in Historical Theory* (Oxon: Routledge, 2015).

³ José María Barragán, «Educación artística: objeto de estudio, ámbitos disciplinares y tendencias» en *Encuentros del arte con la antropología, la psicología y la pedagogía*, eds. Alberto López Bargados, Fernando Hernández, José María Barragán (Manresa: Angle Editorial, 1997), 155.

tariamente, la historia de la educación nos permite reconocer y analizar el lugar en el que la educación artística ha sido ubicada, ya sea en una educación general (el dibujo o la música en la escuela), o en una educación especializada (Escuelas de Artes y Oficios, Academias de Bellas Artes). Una ubicación que tiene que ver con la creación de sistemas institucionales a partir de los cuales se desarrollan las políticas culturales que una sociedad o un determinado sector hegemónico de la sociedad pone en marcha. Así pues, la historia de las instituciones situadas en el sistema educativo o en el sistema cultural (museos, centros culturales) nos permite entender también el papel de las artes y su centralidad o su marginalidad sociales, su prestigio o sus conflictos en los diferentes momentos y contextos históricos, así como su utilización para promocionar los valores de una sociedad en un momento concreto.⁴ Efectivamente, las obras artísticas, musicales y literarias contienen elementos para la comprensión de las prácticas políticas desarrolladas dado su potencial para conformar ideas e identidades y también para subvertirlas y desbaratarlas.

Las prácticas artísticas situadas en diferentes espacios educativos forman parte del recorrido que han tenido las ideas y las prácticas pedagógicas a lo largo del tiempo, y que se intensifican a partir de la modernidad en relación a la conceptualización del papel del arte y de las artes en la sociedad, en las indicaciones para la elaboración de materiales didácticos, en su inclusión en los currículos vía los aprendizajes artísticos o, incluso, en la recreación de ambientes educativos que promueven tanto el desarrollo personal como colectivo. No es de extrañar, por lo tanto, que el estudio de la historia de la educación artística tenga ya un bagaje y un recorrido considerables, los cuales nos permiten conocer las estrechas relaciones entre los postulados pedagógicos generales y las propuestas en el ámbito de la educación de las artes. La estética ha estado presente en la gran mayoría de aportaciones pedagógicas pensadas y desarrolladas desde la modernidad hasta ahora mismo. Pero también es reseñable la autonomía con la que la educación de las artes se ha ido articulando en relación a las ideas pedagógicas de su tiempo. Concomitancias e interdependencias pues, entre la educación y la educación artística con muchos

⁴ Ver Arthur Edland, *History of Art Education* (New York: Columbia University. Teachers College Press, 1990). Existe una versión en español en Editorial Paidós.

ejemplos a los que acudir: de Pestalozzi y Froebel a la Bauhaus, de Rudolph Steiner y las escuelas Waldorf a los escritos y actividades pedagógicas de Paul Klee o Joseph Beuys.

Como se puede constatar en la producción científica y en la actividad congresual y académica de los últimos años, en el área de la historia de la educación, en estos momentos, y gracias a la profundización en la historia cultural, a las aportaciones procedentes del campo de la etnografía, a las múltiples conexiones entre el mundo artístico y el mundo educativo, a la relevancia del «giro visual» en los estudios históricos, etc., ha crecido también la convergencia entre los análisis de carácter conceptual con aquellos que investigan las concreciones prácticas. Confluencia que en el ámbito de la historia de la educación estética y de la educación artística adquiere una importancia especial en la medida que posibilita adentrarse en las historias de la educación de los géneros artísticos sin renunciar, a pensar las ideas que acertadamente, o no, han guiado las prácticas educativas. Por lo tanto, los análisis abarcan una gran variedad de elementos, desde marcos conceptuales hasta la atención a los objetos, a los formatos y a los procedimientos. De las ideas filosóficas y pedagógicas a los objetos culturales y artísticos entendidos como «artefactos que trascienden los contextos de presencia/estado pero que son diferentes de los objetos en general en la medida en que incorporan formas de significación ampliadas».⁵

Por otra parte, el uso de las evidencias estéticas —novelas, filmes, carteles, fotografías, etc.— para el estudio de las acciones que han conformado la historia de la educación, sea integral, artística o incluso moral y política, nos abre un nuevo reto en el sentido de más posibilidades de acceso a imágenes de nuestra historia pasada y reciente. La inclusión de las expresiones artísticas y literarias como fuente documental para la historia de la educación ha experimentado un desarrollo considerable en estos últimos tiempos. Los textos escritos y la memoria oral se complementan con otros tipos de documentos que provienen de la imagen —fotografía o dibujo—, del cine, de la poesía o de la novela, y se convierten en elementos de gran valor para profundizar en la historia de la educación desde nuevos ángulos y para abordar mejor la complejidad de unas sociedades

⁵ Anthony Giddens «El estructuralismo, el post-estructuralismo y la producción de la cultura», en *La teoría social, hoy*, eds. Anthony Giddens, Jonathan Turner (Madrid: Alianza Editorial, 1.998), 280.

en la que las imágenes potencian «una realidad que se construye pluriforme, una característica de la cultura contemporánea que no depende de diseños u orientaciones centralizadas».⁶

En cualquier caso, estamos en un campo muy amplio, con múltiples ramificaciones y grandes confluencias, al que la historia de la educación está prestando una renovada atención en los últimos tiempos, como ya hemos señalado. En este contexto, la concreción de este número monográfico de *Historia y Memoria de la Educación* tiene su origen en la celebración del XVIII Coloquio de Historia de la Educación de la Sociedad Española de Historia de la Educación que se celebró en la Universidad de Vic (Barcelona) los días 8, 9 y 10 de julio de 2015. Las aportaciones y debates que se produjeron durante el Coloquio abrieron la puerta a que desde esta revista se planteara la idoneidad de dedicar un número monográfico a la educación artística. Los artículos que se presentan en este monográfico constituyen una muestra que integra diferentes parcelas del saber estético-artístico. Asimismo pretende dar cuenta de experiencias y planteamientos singulares que, a la vez, permiten una aproximación también de conjunto a tendencias y líneas de fuerza respecto de la relación entre el arte y la educación. El conjunto de textos es heterogéneo necesariamente por su procedencia y por el ámbito que abordan, del cine a la literatura, de la música a la reflexión filosófica sobre el arte. Pero a la vez nos permite subrayar la unidad y la transversalidad de las diferentes formas de creación artística.

Así pues, en el monográfico se aborda el papel del cine y de la fotografía en tanto que producto estético, a la vez que instrumento de descripción real y simbólica de un período social y educativo, como es el caso del cine en la transición política española o como lo son las fotografías que documentan la experiencia republicana de las Misiones Pedagógicas. La literatura infantil como instrumento para la educación en general o para la formación moral de los niños y las niñas aparece en diferentes trabajos de autores y autoras de la Península Ibérica y de Latinoamérica, ya sea a través de manuales escolares, cuentos infantiles o de las letras de canciones populares, o a través del teatro integrado en el currículum escolar. Literatura que también sirve para la formación docente. La reflexión sobre lo efímero y lo permanente, la obra artística como actividad de goce

⁶ Gianni Vattimo, *La sociedad transparente* (Barcelona: Paidós/ICE UAB, 1990) 81.

personal o como demostración de una crisis existencial. La música como vehículo de apertura al mundo para niños y niñas o la música como factor de distinción social. El arte como forma de aproximar a colectivos entre sí o el arte como elemento de que incrementa la brecha de conocimiento. Y, entre otros muchos aspectos, los valores educativos del arte en la obra de grandes pedagogos a lo largo de la historia de la educación. También, consideraciones metodológicas para investigar con imágenes y creaciones artísticas que plantean retos a los historiadores e historiadoras. En síntesis, un monográfico que pretende dar cuenta de la riqueza conceptual de la educación artística, del interés que tiene para la historia de la educación, y también del papel que el arte representará sin ninguna duda para la mejora y la transformación de nuestros sistemas educativos y para el enriquecimiento personal del conjunto de la población. ■

EDUCACIÓN, ARTE Y NATURALEZA EN WILLIAM T. HARRIS Y MANUEL B. COSSÍO

Education, art and nature in William T. Harris and Manuel B. Cossío

Eugenio Otero Urtaza*

Fecha de recepción: 11/07/2016 • Fecha de aceptación: 23/10/2016

Resumen. William Torrey Harris (1835-1909) es un educador de gran importancia en los Estados Unidos: es el eslabón que enlaza el pensamiento de Horace Mann con John Dewey. Harris conoció a Giner y Cossío en París en 1889 y desde entonces mantuvo una relación estable con la Institución Libre de Enseñanza (ILE), que facilitó un intercambio de información y un mayor conocimiento en España de las ideas pedagógicas que se estaban desarrollando en su país. Se estudian así los primeros contactos entre la pedagogía norteamericana y la ILE, y se hace un recorrido por la biografía de Harris hasta que fue nombrado comisario de educación de los Estados Unidos, especialmente en lo que fue su primer contacto con el trascendentalismo y su conexión posterior con el pensamiento de Hegel, de su preocupación por integrar todo ese pensamiento en la idea del kindergarten como un espacio netamente público, de convivencia entre todos los grupos y clases sociales. En la centralidad del estudio se examinan algunas concomitancias y diferencias entre el pensamiento de Harris y el de Cossío en relación con la capacidad educadora del arte y la naturaleza, especialmente en el ámbito escolar y la formación técnica, concluyéndose que ambos forman parte de una red transnacional que impregna el pensamiento pedagógico más allá de los marcos nacionales que Kloppenberg denomina «transatlantic community of discourse», un complejo proceso de convergencia intelectual que buscaba una vía intermedia entre el idealismo y el positivismo.

Palabras clave: William T. Harris; Manuel B. Cossío; Francisco Giner de los Ríos; Institución Libre de Enseñanza; Trascendentalismo norteamericano; Educación artística; Educación y naturaleza.

Abstract. *William Torrey Harris (1835-1909) was an educator of great importance in the United States and can be seen as the link between the thought of*

* Departamento de Pedagogía y Didáctica. Facultad de Formación del Profesorado. Universidad de Santiago de Compostela (Campus de Lugo). Avenida de Ramón Ferreiro s/n, 27002 Lugo. España. otero.urtaza@usc.es.

Horace Mann and John Dewey. Harris met Giner and Cossío in Paris in 1889 and from that point on maintained a stable relationship with the Institución Libre de Enseñanza (Free Institution of Teaching, ILE). This allowed for an exchange of information and increased the knowledge in Spain of the pedagogical ideas that were being developed in his country. This paper looks at the first contacts between American pedagogy and the ILE, before walking us through Harris' biography until he was appointed commissioner of education in the United States. We focus on his initial contact with transcendentalism and its subsequent connection with the thought of Hegel and on his wish to integrate all of these concepts into the idea of kindergarten as a fundamentally public space of coexistence for people of all groups and social classes. The core of the study offers a review of some similarities and differences between the thought of Harris and Cossío in connection with the educational potential of art and nature, especially regarding schools and technical training, concluding that both are part of a transnational trend in pedagogical thinking that goes beyond national frameworks. This «transatlantic community of discourse», as Kloppenberg called it, is a complex process of intellectual convergence that sought a middle way between idealism and positivism.

Keywords: *William T. Harris; Manuel B. Cossío; Francisco Giner de los Ríos; Institución Libre de Enseñanza; American transcendentalism; Artistic education; Education and nature.*

INTRODUCCIÓN

Las relaciones de la Institución Libre de Enseñanza (en adelante ILE) con los educadores de los Estados Unidos es un episodio que apenas ha sido tratado en lo que hace referencia a sus inicios en el siglo XIX, y sin embargo su presencia se hace sentir casi desde el mismo momento de su creación, cuando James Russell Lowell apareció por Madrid como jefe de la legación norteamericana, en lo que fue su primer cargo político.¹ No cabe duda de que esta relación fue creciente en el primer tercio del siglo XX, y que, incluso terminada la Guerra Civil, hubo muchos intelectuales, científicos y escritores exiliados que encontraron acogida en sus universidades, en contraste vivo con los que fueron recibidos oficialmente después de 1953. No obstante, hay unos primeros anclajes pedagógicos

¹ Permaneció en Madrid entre 1877 y 1879 apoyando activa y continuadamente la labor de la ILE. Luego fue embajador en Londres donde volvió a encontrarse con Giner y Cossío en 1884. Sobre su estancia en España se publicó un libro póstumo: *Impressions of Spain* (Boston/New York, Houghton, Mifflin and Company, 1899). Para su relación con la ILE, véase Lawrence L. Klibbe, «James Russell Lowell's Residence in Spain», *Hispania* 41 (2), (1958): 190-194.

que forjaron una conexión temprana que se fue agrandando con el tiempo y que permitieron la recepción de su cultura en España antes de 1936.

Muchos años antes de que llegasen allí los primeros pensionados, ya se hablaba en Estados Unidos de lo que significaba... la creación de Giner. En 1884, la publicación de una nota en el informe anual del Comisariado de Educación, descubre el interés que empezaba a suscitar la ILE en ese país. La nota menciona en tonos muy elogiosos sus ensayos para conformar el sistema de enseñanza a los principios de la pedagogía moderna, y destaca que los más eminentes hombres de ciencia, escritores, artistas y políticos del país le prestaban su apoyo con sus publicaciones, lo que estaba sirviendo para mejorar las deficiencias de la educación universitaria. Añadía que practicaban el excursionismo escolar como no se hacía entonces en ningún otro país de Europa, y que habían logrado que el francés fuese introducido en los planes de estudio oficiales y esperaban conseguir pronto que lo fuese la gimnasia.²

Es conocido que Giner y Cossío, al contrario que otros institucionalistas, como Labra o Posada, no mostraron demasiado interés en conocer lo que se estaba realizando en las repúblicas hispanoamericanas, e incluso en la única oportunidad que tuvo Cossío de desplazarse a Argentina, renunció a hacerlo.³ Volcados en la proyección europea y con deseos de que España alcanzara la prosperidad de otras naciones del continente apenas dedicaron esfuerzos a conocer la realidad escolar del antiguo imperio colonial. Pero sí mostraron mucho interés por conocer la potencia industrial e intelectual en que se estaban convirtiendo los Estados Unidos, y pocos años después de terminada la contienda por la independencia de Cuba en 1898, Cossío cruzó el Atlántico en 1904 para participar en el Congreso de Artes y Ciencias, y en la Exposición Universal de Saint Louis, visitando también Chicago, Filadelfia y Nueva York donde tomó contacto con educadores por los que sentía cierta afinidad como William Wistar Comfort (1874-1955), Isaac Sharpless (1848-1920), John D. Fitz-Gerald (1873-1946) o Benjamín Richard Andrews (1877-1963). Un viaje que dio origen a unos incipientes contactos que se ampliarían en las primeras

² *Report of the Commissioner of Education for the Year 1883-1884* (Washington: Government Printing Office, 1885), ccxxxii-xxxiv. Consultado en <http://catalog.hathitrust.org/Record/009164574> (Cornell University).

³ Eugenio Otero Urtaza: *Manuel Bartolomé Cossío trayectoria vital de un educador* (Madrid: Publicaciones de la Residencia de Estudiantes/CSIC, 1994), 344.

décadas del siglo xx, con la política de la Junta para Ampliación de Estudios y especialmente después de que Federico de Onís se instalase en la Universidad de Columbia.

Conviene subrayar así, que el interés por la cultura y la educación que surgía en los Estados Unidos es coetáneo al propio nacimiento de la ILE. En el curso 1878-1879, Rafael María de Labra había impartido un curso sobre sus instituciones políticas, y Adolfo A. Buylla publicó en 1886 un artículo sobre el desarrollo de las ideas socialistas en ese país, recordando que había sido un laboratorio de muchos experimentos sociales, deteniéndose en las huelgas y las luchas obreras que entonces se producían. Revisó la función que cumplía la emigración alemana, nutrida de numerosos refugiados que llegaron a partir de 1848, los *Knights of Labour*, la *International Workingmen's Association* y el *Social Labour Party*, y divulgando las ideas que Richard Ely había publicado en *Recent American Socialism*.⁴

Con todos estos antecedentes, Giner y Cossío conocieron a William Torrey Harris en París en 1889.⁵ Este encuentro marca el principio de una relación que se extiende hasta los primeros años del siglo xx, mientras Harris fue Comisario del Bureau de Educación, y que tuvo como primer resultado que Cossío empezara a interesarse por la organización escolar que existía en los Estados Unidos,⁶ y que Harris enviase a España las publicaciones del Bureau y los informes del comisariado que en ocasiones comentaría Giner en el *BILE*. En ese encuentro de 1889 descubrieron que Harris tenía una manera de pensar que conectaba con los deseos de reforma social que la ILE estaba proponiendo a la sociedad española y, en 1891, Giner se hizo eco de sus convicciones sobre la educación moral y la necesidad de la separación de las confesiones religiosas

⁴ Adolfo Álvarez Buylla, «El socialismo en los Estados Unidos», *BILE*, X (220), (1886): 98.

⁵ En realidad, Harris y Cossío habían coincidido en el Congreso Internacional de Enseñanza de Bruselas, en 1880, que había sido organizado por la Ligue Belge de l'Enseignement, aunque no hay constancia que hubiesen mantenido entonces ninguna conversación.

⁶ A finales de noviembre de 1889, Cossío publicaría en el *BILE* un artículo titulado «La enseñanza en los Estados Unidos y su organización». Casi todas las fuentes que utiliza provienen de Ferdinand Buisson, pero por primera vez utiliza el Report of the Commissioner, que posiblemente le había enviado Harris, que acaba de ocupar su puesto en el Bureau of Education de Washington. Al año siguiente publicó «Notas sobre la Inspección escolar en los Estados Unidos» con apoyo bibliográfico también de Buisson. Es posible que Buisson mediara en el encuentro de Harris con Cossío y Giner en 1889.

de las instituciones civiles, especialmente de la escuela primaria.⁷ Conforme a ideas que ya había expresado Horace Mann con anterioridad, y que compartían plenamente Giner y Cossío, creía que en la escuela solo podían explicarse principios que fuesen comunes a todos los credos y que, por otra parte, era necesario promover en ella el conocimiento y el amor hacia los grandes principios que rigen las relaciones ideales entre cada persona y sus semejantes.⁸

Es especialmente significativo que cuando se hundió el *Maine* y se inició la guerra de Cuba en 1898 fue el *BILE*, y posiblemente por iniciativa directa de Giner, la única revista que se atrevió en España a difundir elogiadamente las ideas educativas norteamericanas. Dio noticia de diversos «credos» que defendían sus grandes educadores como Francis Wayland Parker (1837-1902), James Laughlin Hughes (1846-1935), Richard. G. Boone (1849-1923), Lewis Henry Jones (1844-1917), Levi Seeley (1847-1928), Edward Wheeler Scripture (1864-1945), Earl Barnes (1861-1935), Burke Aaron Hinsdale (1837-1900), Reginald Heber Holbrook (1845-1910), y por supuesto John Dewey, con quien se explaya más que con ningún otro. Sigue con John S. Clark, profesor de arte en Boston, que comenta a Dewey, y Patterson du Bois (1847-1917), para terminar con el análisis de las ideas de Harris.⁹ No es cuestión de comenzar haciendo un análisis pormenorizado de la pedagogía de este último, pero conviene traer a la actualidad la importancia que concedía en su credo a la naturaleza como primer educador, aunque aseveraba que era luego en las instituciones donde el individuo realmente cogía fuerza: «diez robinsones obrando juntos —decía— no son iguales a diez individuos, sino a diez veces diez». Para él lo «esencial es la

⁷ Francisco Giner de los Ríos, «La moral en la escuela según el Dr. Harris», *BILE*, XV (345), (1891): 184-7.

⁸ Neil Gerard McCluskey, *Public Schools and Moral Education: The influence of Horace Mann, William Torrey Harris, and John Dewey* (New York: Columbia University Press, 1958), 145.

⁹ Los «credos» de estos educadores, firmados por X, un pseudónimo que solía utilizar Giner, aparecieron en el *BILE* en cinco entregas durante ese año de 1889, y habían sido publicados previamente en *The School Journal*, revista editada en Nueva York y Chicago. Sobre esta cuestión, véase Rosa Bruno-Jofré y Gonzalo Jover Olmeda, «El ideal democrático en el ideario pedagógico americano de finales del siglo XIX y su transposición en dos escenarios de habla hispana», en *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009*, Vol. 1, coords. María Reyes Berrueto Albéniz y Susana Conejero López (Pamplona: Universidad Pública de Navarra, 2009), 23-34. Como señalan Bruno-Jofré y Jover, Dewey apenas era conocido entonces en España y efectivamente la presentación biográfica que se hace de Harris es mucho más amplia. No obstante, el texto recogido de Dewey es el más extenso de todos.

acción del todo social» si bien consideraba que no se podían descuidar las peculiaridades del individuo «y a contentarse con asegurar que aprenda ese saber consolidado y a subordinarse a las maneras y costumbres de los demás hombres: hacerle “obediente”; y no solo a las leyes del Estado, sino hasta a las reglas convencionales de la etiqueta; sobre todo a sus padres, a sus maestros y a sus mayores».¹⁰

Harris es un pensador muy relevante, con raíces en el pensamiento europeo e interesado en crear redes educativas transnacionales. Fue un importante referente de la educación norteamericana para los institucionistas, y por ello merece ser mejor conocido en España. Si Giner y Cossío se interesaron por Harris es realmente porque vieron que su pensamiento fortalecía la pedagogía que ellos estaban forjando. Y este es el objetivo de este artículo, acercarnos a ese valioso pensamiento pedagógico, que contribuyó, en un contexto muy plural de razas, lenguas y culturas que coexistían en un mismo territorio, al entendimiento entre ellas y a la construcción de un sistema educativo que podía ser compartido sin exclusiones de ningún grupo social. No es posible dar una respuesta de conjunto ahora a todos los matices que conlleva el estudio de esta influencia, tan solo se pretende destacar la percepción de la importancia que tenían para Harris la naturaleza y la educación artística en la formación de las personas, y establecer algunas comparaciones con las concepciones de Manuel B. Cossío en este ámbito.

WILLIAM TORREY HARRIS COMO MODELO DE EDUCADOR EN LOS ESTADOS UNIDOS

William Torrey Harris nació en una granja de Connecticut el 10 de septiembre de 1835, en plena naturaleza. Según Greenwood,¹¹ su energía mental y su buena constitución física es la herencia que le dejó una infancia vivida al aire libre, en un ambiente de extremada pureza paisajística. Pasó por varias escuelas antes de llegar a Yale en 1854, de donde

¹⁰ «El movimiento de las ideas pedagógicas en los Estados Unidos», *BILE*, XXII (465), (1898): 362.

¹¹ Los datos biográficos de William T. Harris, cuando no se hace referencia explícita a otras fuentes, están recogidos de James M. Greenwood, *Dr. William Torrey Harris, educator, philosopher and scholar: an address delivered before the Missouri State Teachers' Association, at St. Louis, Mo., December, 28, 1909*. [Sin datos de edición, copia en microficha conservada en la biblioteca del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte].

partió para Saint Louis en 1857, influenciado por las ideas de Theodore Parker (1810-1860). Allí empezó su labor como educador, bajo la dirección de Ira Divoll, en la Clay School, la primera escuela pública de la ciudad, en la que se atendía a jóvenes inmigrantes enseñándoles en su lengua nativa.¹² Se preocupó de equipar su campo de juegos con aparatos para hacer ejercicios, y aunque mantuvo las enseñanzas clásicas de historia, gramática y matemáticas, incrementó el estudio de la botánica y la astronomía, llegando a construir y montar su propio telescopio. Divoll notó que aquel joven tenía mucho tacto y habilidad para tratar con los escolares y sus familias. Y enseguida destacó en una ciudad con una composición social muy diversa, desde antiguas familias españolas y francesas, hasta irlandeses y alemanes de más reciente asentamiento.

Sus formas afables y educadas, su discurso prudente y su riqueza de conocimiento, pronto le convirtieron en un favorito de todas las clases de la sociedad culta. Participó de forma sincera en los pensamientos y los sentimientos de sus nuevos amigos, interpretando acertadamente sus ideas y aspiraciones. En todos los sentidos era un hombre de escuela. Tenía una naturaleza muy receptiva, asimilaba muchos de los elementos de aquellas clases sociales que diferían de la del hogar de su infancia y se estuvo preparando para convertirse en un auténtico ciudadano de pleno derecho de los Estados Unidos y del mundo.¹³

En 1858 se creó la Asociación de Profesores del Estado de Misuri. Harris fue elegido secretario por consejo de Horace Mann, pero realmente el gran salto en sus percepciones pedagógicas se produciría cuando conoció ese mismo año a Henry C. Brockmeyer (1828-1906), quien llegó a los Estados Unidos en 1844 desde su Prusia natal.¹⁴ Harris estaba participando en un

¹² Carolyn Siemens Ward, *Community Education and Crime Prevention. Confronting Foreground and Background Causes of Criminal Behavior* (Westport CT: Praeger, 1998): 214-215.

¹³ Greenwood, *Dr. William Torrey Harris*, 8.

¹⁴ Brockmeyer era un personaje fascinante, que en algunos aspectos recuerda a Henry Thoreau. Después de desempeñar varios empleos tras llegar de Europa con 16 años, entró como alumno en el Georgetown College de Kentucky, del que fue expulsado por cuestionar las ideas teológicas de su presidente. Trasladado a la Brown University tomó un contacto más fuerte con las ideas de Hegel, y al terminar sus estudios se fue a Warren County, en Misuri, donde vivió varios años en una cabaña, en plena naturaleza, en compañía de su perro y un fusil. Quería pensar libremente, pero deseaba también tener una granja, así que en 1858 se trasladó a Saint Louis buscando trabajo, encontrándose con Harris.

debate en la Mercantile Library sobre filosofía oriental a la que asistió Brockmeyer, quien pensó que era la persona más sana de aquella reunión. Salieron juntos dando un paseo para seguir charlando, y Harris citó a Víctor Cousin, al que Brockmeyer rebatió. Fue el comienzo de su amistad y del grupo de estudiosos de la filosofía hegeliana que hubo en Saint Louis.

A Divoll, que había sido nombrado superintendente de las escuelas de Saint Louis en 1857, le admiró la discreción que mantuvo Harris durante la Guerra de Secesión, tratando que ningún fuego se avivase demasiado entre los escolares, lo que, acabado el conflicto, le granjeó el respeto de todos los alumnos y padres de familia, independientemente del bando en que habían luchado. Sin duda esos años se dio cuenta de la importancia de alentar cambios radicales en su país que procurasen una mayor igualdad entre las razas y grupos sociales, no ya porque la esclavitud estaba siendo erradicada de la cultura norteamericana, sino porque la sociedad tenía que organizarse de tal manera que los distintos grupos raciales y culturales pudiesen convivir y crecer juntos, una idea que hacía extensible al resto de países del mundo. Greenwood enfatizaba la importancia que tuvieron esos años, en que tomó contacto con las ideas de Hegel. Había reunido a su alrededor a un grupo de intelectuales que se preguntaba sobre lo que estaban pensando otros educadores en distintas partes del mundo, y mantenían vivos debates en el Club Filosófico que él mismo había fundado.

Cuando apareció en los Estados Unidos *First Principles* de Herbert Spencer, en 1862, su lectura le despertó tanto interés que le llevó a considerar que lo que sostenía Spencer era fundamental y a hacer un comentario crítico entre sus amigos. A continuación envió su escrito a *Atlantic Monthly*, revista que entonces editaba James Thomas Field, pero fue rechazado para su publicación, y después se lo ofreció a la *North American Review*, con el mismo resultado. Fue el principio del *Journal of Speculative Philosophy*, la revista que editó entre 1867 y 1893, después de haber fundado en 1866, con Brockmeyer, la Saint Louis Philosophical Society, que le permitiría ponerse en contacto con algunos de los más importantes pensadores de otros países. En esta publicaron intelectuales de su entorno tan relevantes como William James, Stanley Hall o John Dewey.¹⁵ A este último lo conoció muy

¹⁵ Como ya recordaba Gumersindo de Azcárate en 1879, haciéndose eco de un artículo de Stanley Hall, la revista era entonces el principal difusor del hegelianismo en los Estados Unidos y un importante nexo con la filosofía alemana, a lo que contribuía el intenso intercambio que se producía por los numerosos jóvenes que iban a estudiar a Alemania y los alemanes que iban a vivir a los Estados

joven, y aunque mantuvieron después importantes divergencias intelectuales, a Dewey le seducía entonces la idea del organicismo de Harris tanto como el evolucionismo de Spencer,¹⁶ y ambos pensadores se encontraban en la base de sus formulaciones sobre la educación progresiva.

Ese mismo año en que empezó a editarse la revista fue nombrado asistente del superintendente de las escuelas de Saint Louis, cargo que todavía detentaba Divoll. Su debilitada salud le obligó a renunciar al año siguiente, y fue nombrado Harris para este puesto. El final de la Guerra de Secesión, en 1865, había producido migraciones internas muy notables de sudistas y unionistas. Los roces entre los nuevos y los viejos pobladores eran casi inevitables, y Harris fue consciente de que para construir el país no se podía hacer exclusión de ningún grupo. En 1868 había encargado un conjunto de informes sobre la situación de los niños de las zonas portuarias e industriales, y se encontró con que la mayoría dejaba de estar escolarizada antes de los diez años. Harris se propuso entonces saltarse el requisito de que no era necesaria la escolarización antes de los seis años. Estaba intentado ser comprendido cuando en 1871 regresó Susan E. Blow de Alemania, donde había conocido el funcionamiento del kindergarten. Después de varias conversaciones con Harris se trasladó a Nueva York para estudiar los métodos froebelianos con Maria Kraus-Boelté,¹⁷ regresando en mayo de 1873 a instancias de Harris. Así se abrió el primer kindergarten público de los Estados Unidos en septiembre de ese año, en Des Peres School, Carondelet, Missouri.

Harris fue además, durante esos años, valedor de la Escuela Normal de Kirksville que había fundado Joseph Baldwin en 1867. Entre 1870 y 1874 la visitaría dos veces al año, insuflándole su espíritu y modo de ver la educación y examinando los progresos de sus alumnos.¹⁸ Allí le conoció su biógrafo James M. Greenwood, quien recuerda que Harris era la

Unidos, a los que no solo ayudaba compartir el pensamiento protestante sino el espíritu del unitarismo que hacía más simple la aceptación de las verdades científicas desde posiciones religiosas. Véase «La filosofía de los Estados Unidos» *BILE*, III (51), (1879): 43.

¹⁶ Lewis S. Feuer, «John Dewey and the Back to the People Movement in American Thought», *Journal of the History of Ideas*, 20 (4), (1959):568.

¹⁷ Selwyn K. Troen, «Operation Headstart: The Beginnings of the Public School Kindergarten Movement», *Missouri Historical Review*, 66 (2), (1972): 213-218. Recuperado en <http://statehistoricalsocietyofmissouri.org/cdm/compoundobject/collection/mhr/id/34014/show/33904>.

¹⁸ Sobre esta institución, véase E. M. Violette, *History of the First District State Normal School Kirksville, Missouri* (Kirksville: Journal Printing Company, 1905).

figura central de un conjunto de educadores muy destacados entre los que menciona a G. C. Swallow, Louis Soldan, C. M. Woodward, Cook, Baldwin, Geo L. Osborne y Anna C. Brackett. Después de su primer viaje a Europa en 1880,¹⁹ dejó su cargo de superintendente en Saint Louis y empezó a trabajar en la Concord School of Philosophy (Massachusetts), a la que financió y donde vivió retirado. Era una escuela filosófica para adultos que respondía a sus inquietudes, dirigida por Amos Bronson Alcott. Allí pudo desarrollar sus ideas en un ambiente que proseguía con los debates de la casa de Emerson. Allí se encontraba también Thomas Davidson,²⁰ a quien Cossío había conocido en Roma en casa de Terencio Mamiani.²¹ Pero Bronson murió en 1888 y dos días después su hija, la

¹⁹ Salió de Nueva York para Londres, el 14 de agosto de 1880 trasladándose de inmediato a Bruselas para participar en el Congreso Internacional de Enseñanza que organizaba la Ligue de l'Enseignement, pero no parece que en esta ocasión mantuviese ninguna conversación con Cossío. Véase K. F. Leidecker, *Yankee Teacher. The Life of William Torrey Harris* (New York: The Philosophical Library, 1946), 390-393.

²⁰ Thomas Davidson (1840-1900). Su ideal de *apeiroteísmo* (el número de dioses que existen es infinito) influyó en William James y John Dewey. En 1880 había viajado durante ocho meses por Grecia a pie, cuestión que Cossío contaba con admiración cuando le conoció en Roma. Como consecuencia de este viaje escribió, con prólogo de Harris, *The education of the Greek people and its influence on civilization* (New York: Appleton and Company, 1895). Sobre la influencia en James y Dewey, véase Michael H. DeArmey, «Thomas Davidson's apeirotheism and its influence on William James and John Dewey», *Journal of the History of Ideas*, 48 (4), (1987): 691-707. Al igual que Harris, Davidson era un pensador muy preocupado por la inmortalidad y la existencia de un más allá tras la muerte.

²¹ Davidson llegó a Boston en 1867 y enseguida se introdujo en el círculo de Amos Bronson Alcott. Su relación con el transcendentalismo es compleja. En aquellos años estaba hechizado con el positivismo de Comte, aunque, a su vez, interesado por la crítica alemana de la Biblia que comentaban los transcendentalistas, creía que el cristianismo debía ser purgado de su doctrinarismo rígido e instituciones. Entre 1875 y 1878 se trasladó a Cambridge donde fue tutor de los hijos de James Eliot Cabot, pero desilusionado con el protestantismo decidió viajar a Europa, y fue a Atenas para intentar comprender los fundamentos de la iglesia ortodoxa, que no le convencieron. Visitando las ruinas de la antigua Grecia tuvo una profunda experiencia religiosa que le llevaron desde una posición inicialmente panenteísta a considerar que la realidad consiste en un número infinito de sustancias espirituales. Cuando Cossío lo conoció en Roma, Davidson estaba experimentando esas transformaciones intelectuales que le llevaron incluso a debatir en una ocasión con el papa León XIII. Se sintió fascinado por los escritos de Antonio Rosmini Serbati (1797-1855), que estudió junto a los de Giordano Bruno, Leibniz y Kant, concluyendo que existía un «panpsiquismo monadológico» y que, si bien Dios existía en todas partes, existía completamente también en cada mónada. La realidad, decía, es *Göttergemeinschaft*, una sociedad de dioses. Davidson, aunque fue profesor y contertulio en la Concord School, no se sentía cómodo en su atmósfera que consideraba «demasiado etérea» y durante tres veranos, tras la muerte de Bronson Alcott, entre 1888 y 1890, creó su propia escuela en Farmington, Connecticut. Véase James A. Good «The Value of Thomas Davidson», *Transactions of the Charles S. Peirce Society*, 40 (2), (2004): 289-318. Véase <http://www.autodidactproject.org/other/TD.html> (consultado el 18-VI-2016) con el título «The Development of Thomas Davidson's Religious and Social Thought».

famosa escritora Louisa May Alcott, y enseguida el centro entró en decadencia. Harris era ya entonces, según Smith, uno de los doce educadores más influyentes de los Estados Unidos.²²

Al regreso de su viaje a París en 1889, el presidente Benjamín Harrison, a propuesta de Nicholas Murray Butler²³, lo nombró superintendente del Buró Nacional de Educación el 12 de septiembre.²⁴ Harris se instaló en la de noviembre y durante los diecisiete años siguientes dirigió la institución más importante de educación de los Estados Unidos, hasta el 30 de junio de 1906.²⁵ Ejerció un fuerte liderazgo intelectual sobre los cambios y reformas que durante ese período se hicieron en la escuela y la educación secundaria. Era ingenioso y de convicciones profundas que nacían de su larga experiencia: presentaba sus puntos de vista con gracia y fuerza expresiva, al tiempo que mostraba una gran paciencia y generosidad de sentimientos hacia sus interlocutores.²⁶

Unos rasgos que podrían recordar a Cossío, y que, como en su caso, tuvo que hacer frente a una fuerte oposición conservadora que no aceptaba un estilo tan personal y con tanta influencia entre el profesorado, hasta el punto que el año en que dimitió, James Hulme Canfield señalaba que era un autor «citado con más frecuencia y con mayor aprobación por las revistas educativas y por los maestros de escuelas públicas que cualquier otro estadounidense, sin exceptuar a Horace Mann».²⁷ Mowry

²² Leonard G. Smith, *A History of the United States Office of Education, 1867-1967* (Norman, Oklahoma: University of Oklahoma, 1967), 95. Tesis doctoral: <https://shareok.org/handle/11244/2204> (consultado el 20-V-2016).

²³ Butler fue Premio Nobel de la Paz en 1931. Es la primera persona que propuso Harrison para el cargo de superintendente, pero renunció al mismo porque estaba enfrascado durante aquellos años en la creación del Teachers College de la Universidad de Columbia.

²⁴ El Buró de Educación de Washington había sido creado por una ley el 2 de marzo de 1867. Entre sus objetivos estaba unificar y hacer circular información entre todas las escuelas y centros de enseñanza de los Estados Unidos, así como poner las condiciones para el progreso de la educación y el mantenimiento de la eficiencia del sistema escolar. Sobre el nacimiento de este organismo, véase el folleto escrito por Alexander Shiras, *The National Bureau of Education: Its history, Work, and Limitations*, (Washington: Government Printing Office, 1875).

²⁵ Nadie volvería a ejercer ese cargo durante tanto tiempo. Harris falleció el 5 de noviembre de 1909.

²⁶ Smith, *A History of the United States Office of Education, 1867 - 1967*, 96.

²⁷ Smith, *A History of the United States Office of Education, 1867 - 1967*, 98-99. James Hulme Canfield (1847-1909) era presidente de la Ohio State University. Smith sugiere que, aunque Harris era un extraordinario intelectual, su gestión fue muy discutida, y que hacia 1900 su propia filosofía, en la que imbuía al Bureau, iba siendo relegada por el desarrollo que empezaban a alcanzar las ideas de John Dewey.

se refería a él como el más abierto y tenaz educador que había producido los Estados Unidos. Poseía una gran capacidad de argumentación para convencer a sus contrarios, y recordaba que era un intelectual con muchos recursos: «Era un hábil y exitoso profesor, superintendente de escuelas, un escritor pulcro, un orador sencillo y convincente, expresando siempre pensamientos profundos, un correcto polemista y un astuto filósofo, quizá el mejor expositor de Hegel que ha tenido este país», decía rememorando su época de comisario.²⁸ Cuando John R. Howard publicó *Educational Nuggets* y eligió a ocho educadores universales para explicar las tendencias de la nueva educación, terminó su antología con tres compatriotas: Harris, Butler y Charles William Eliot,²⁹ probablemente los tres educadores más representativos de la pedagogía de los Estados Unidos a finales del siglo XIX.

SOBRE EL PENSAMIENTO EDUCATIVO DE HARRIS

Harris se planteaba las cuestiones fundamentales de la educación desde la perspectiva de la tensión entre la razón y los sentimientos. Un tema que examinó por el papel que desempeña la tragedia en comparación con la comedia en la educación, y que juzga con frecuencia mediante el valor escolar que se otorga a la literatura. Consideraba que

²⁸ William A. Mowry, «William T. Harris», *The Journal of Education*, 83 (4), (1916): 90-91.

²⁹ John R. Howard, *Educational Nuggets: Plato, Rousseau, Herbart, Spencer, Harris, Butler, Eliot* (New York: Fords, Howard & Hulbert, 1899). Eliot, tenía unas ideas educativas que recuerdan a la ILE: defendía un progreso armonioso de los estudiantes desde el kindergarten hasta la universidad. Harris y Eliot formaron parte en 1892 del Committee of Ten, que promovió la National Education Association donde se manifestaron muchas de las contradicciones del sistema educativo norteamericano a finales del siglo XIX, presentes también en los países europeos, entre el peso que debían tener los programas clásicos y los experimentales en el curriculum. Harris, que defendía la importancia de las humanidades en la educación secundaria, se vio envuelto en una fuerte polémica con Charles De Garmo, presidente de la National Herbart Society, en la que salió derrotado. Véase Herbert M. Kliebard, *The Struggle for American Curriculum, 1893-1958* (New York-London: Routledge Farmer, 2004, 3.ª ed.), 16-17. Los debates eran tan vivos que la National Education Association amplió el comité en febrero de 1893 a quince miembros (Committee of Fifteen) siendo nombrado Harris presidente del subcomité encargado de los programas de estudio en la educación elemental. Mientras que en el subcomité encargado de definir el programa de la formación de maestros hicieron un informe único firmado por todos sus componentes, y el de la organización de las escuelas urbanas tenía una única nota de discrepancia, el de la sección de Harris estaba firmado solo por él, presentando votos particulares a su propuesta el resto de los componentes. Véase *Report of the Committee of Fifteen on Elementary Education with the Reports of subcommittees: on the training of teachers; on the correlation of studies in elementary education; on the organization of city school systems* (New York-Cincinnati-Chicago: The American Book Company, 1895). La reacción de los herbartianos a las propuestas de Harris, según Kliebard, fue feroz.

una persona podía estar en armonía o en discrepancia con la sociedad en que está inmersa. Cuando se vive en armonía con el medio social no se manifiestan los límites de la individualidad que solo aparecen cuando hay una colisión con el orden establecido.³⁰ Mientras la comedia representa la derrota de los planes del individuo por sus propias contradicciones, la tragedia encarna el espíritu de innovación pero que todavía no es comprendido por sus coetáneos, y que a veces acaba en un gesto extraordinario que implica a la propia vida pero que deja una enseñanza, una conquista humana que perdura a lo largo de los siglos. Harris pone varios ejemplos deteniéndose especialmente en la muerte de Sócrates, pero también usó a *El Quijote* para explicar el abandono y deserción de los ideales clásicos del cristianismo y la adopción de otros nuevos tras el descubrimiento de América.

El niño comienza la vida «como salvaje que ignora la civilización» y hay que enseñárselo todo: «la manera de cuidar de su persona, la de conducirse ante los demás, la de hacer su obra en el mundo y ganarse la vida honradamente, la de observar y pensar» y es en la familia donde comienza a enseñársele a inhibirse. La escuela está, fundamentalmente, para educar la voluntad y el espíritu de la ciudadanía. Mientras en la familia el niño está «solo criado en el sentimiento del *clan*», la escuela ha de educarlo en la obediencia civil, ya que el maestro —dice— tiene «que contrarrestar la tendencia de sus discípulos a la conducta arbitraria y caprichosa; debe imponerles la forma de la razón en vez de su salvaje naturaleza, e insistir siempre en la adopción de formas prescritas».³¹ Harris está muy influenciado por Horace Mann cuando defiende la importancia de la escuela para extender el espíritu de civilidad. De hecho su estudio sobre Mann comienza analizando el paso de la ruralidad a la cultura urbana en los Estados Unidos, y termina destacando la importancia que daba a la educación de todos; de ilustrar a toda la población para apartarla de las tinieblas y mostrarles no solo el camino hacia la prosperidad y el honor sino también hacia la belleza.³²

³⁰ William T. Harris, *The educational value of the tragic as compared with comic in literature and art* [Read before the Department of Superintendence, N. E. A., at Chattanooga, February, 1898. Sin otros datos de edición, copia en microficha conservada en la biblioteca del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte].

³¹ William T. Harris, «Los dos aspectos de la educación», *BILE*, XIX (422), (1895): 113.

³² William T. Harris, *Horace Mann* (Syracuse, N. Y.: C. W. Bardeen, Publisher, 1896), 30-31.

No es ajeno, por otra parte, al pensamiento transcendentalista norteamericano. Fue seguidor de las ideas de Ralph Waldo Emerson, y especialmente de su primer libro *Nature*, que había sido publicado en 1836. Así, antes de sumergirse en el idealismo alemán, había ya asumido los presupuestos de esta obra que aunaba naturaleza y arte, considerando que la primera era un escenario que se adecuaba por igual a la comedia y a la tragedia, cuyos placeres hay que usar con templanza «pues no siempre la naturaleza se disfraza con atavíos de fiesta, sino que el mismo escenario que ayer destilaba perfumes y relucía como para acoger la danza de las ninfas, extiende hoy su melancolía».³³ En 1885, Harris publicó un estudio en el que señalaba que la poesía de Emerson abundaba en metáforas tomadas de las teorías modernas sobre la naturaleza. Admiraba sus poemas, que compara con «Under the Green Wood Tree» de Shakespeare. Creía que la belleza de la naturaleza exigía el abandono de las ideas de regularidad y simetría en el arte, ya que sugiere infinitos recursos en las formas, y por tanto nos hace libres.

Emerson sostenía que la naturaleza es el vehículo del pensamiento porque hacía consciente al hombre de «un alma universal», y que a través de ella llegábamos a la «unidad final» que contiene la verdad y la virtud que trasciende a la belleza. Harris destaca que Emerson encontraba en la naturaleza cuatro importantes beneficios: la resolución de necesidades básicas (alimento, vestido y vivienda), la belleza, el idioma y la disciplina. Centrándonos en la belleza, se detiene en que la belleza de la naturaleza presenta tres caras: el deleite, la señal de la virtud divina y el autoconocimiento, y que una obra de arte era la expresión de la naturaleza en miniatura que arroja luz sobre el misterio de la Humanidad.³⁴

Es muy probable que su admiración por el pensamiento de Emerson facilitase su acercamiento al froebelianismo, en una síntesis de idealismo hegeliano y transcendentalismo, y que además esa conjunción hiciese más fácil la aproximación intelectual entre la pedagogía institucionista y el pensamiento de Harris, pues a pesar de las trazas diferenciales que separan al transcendentalismo del institucionismo —dice Pernas—, existen entre

³³ Ralph Waldo Emerson, *Naturaleza* (Palma de Mallorca: José J. de Olañeta, 2007), 30-32.

³⁴ William T. Harris, «Emerson's Philosophy of Nature», en *The genius and character of Emerson. Lectures at the Concord Scholl of Philosophy*, ed. F. B. Sanborn (Boston: James R. Osgood and Company, 1885), 346.

uno y otro, «puntos de encuentro lo suficientemente significativos como para mirarlos conjuntamente». Uno de ellos es su aproximación al paisaje, como una dimensión que fragua la identidad y un referente moral que puede exorcizar la distancia entre lo culto y lo popular, y donde la naturaleza desempeña un papel fundamental para «regeneraciones identitarias», a veces en confrontación con tradiciones vernáculas muy arraigadas.³⁵

Por otra parte, Harris, partidario de la escuela pública, fue quizá el primer educador norteamericano que ensayó reunir a blancos y negros en las mismas aulas. Decía que todos los niños, independientemente de su origen, debían compartir un mismo espacio escolar durante tres, cuatro o cinco años; que todos los segmentos de la sociedad debían tener experiencias comunes conviviendo en la escuela. No obstante, entendía que los individuos debían mantener el control de su propio destino, y que a la escuela correspondía cumplir el propósito fundamental de proporcionar a los niños disciplina mental, herramientas e inteligencia para ayudarse a sí mismos, pero que luego los individuos debían continuar su aprendizaje fuera de ella. Creía firmemente en educar a las personas en la idea de la autoayuda, e incluso defendía que un año de kindergarten podía ser crucial para el resto de la vida de una persona porque la exposición a sus juegos «la dotaba con la capacidad de captar exitosamente una amplia variedad de ocupaciones desde las labores de aguja al moldeado, a la preparación de la comida en el hogar».³⁶

ARTE Y NATURALEZA EN HARRIS

Tal vez Cossío y Harris no se volvieron a ver después de aquel encuentro en París en 1889. Harris regresaría a Europa en 1895, acompañado por Greenwood, y visitó Alemania e Italia con detenimiento. Cossío no ha dejado tampoco constancia de que en su viaje a Estados Unidos en 1904 se entrevistasen. No obstante, compartían muchos ideales: eran dos educadores a los que les gustaba pensar en un mundo con mayores cotas de bienestar, inteligencia y humanidad, para lo que se necesitaba una labor educadora eficaz que llegase a toda la población. Ambos tienen concomitancias intelectuales

³⁵ Gonzalo Pernas, «De Concord a Guadarrama. Una semblanza compartida del trascendentalismo norteamericano y el institucionismo español», *Revista de Occidente*, 408 (2015): 91.

³⁶ Selwyn K. Troen, «Popular Education in Nineteenth Century St. Louis», *History of Education Quarterly*, 13 (1), (1973): 35-37.

valiosas, a pesar de la lejanía geográfica y unas trayectorias vitales que se desarrollaron en circunstancias culturales muy diferentes.

Examinando los escritos de uno y otro podríamos encontrar muchos intereses comunes: difundir las bibliotecas escolares, la formación de los maestros, la escuela rural, la educación de párvulos y el kindergarten o la educación física. Pero si algo les asemeja intelectualmente es la importancia que concedieron al cultivo de las enseñanzas artísticas en la escuela, a saber despertar sentimientos estéticos en los niños y niñas, tanto con el arte como con la naturaleza. En los escritos de uno y otro podemos encontrar coincidencias, un universo intelectual compartido que se plasma en las realizaciones escolares de países alejados y que permanecían distantes. Hay tres textos de Harris con los que sin duda Cossío podría identificarse mucho: *Beauty in Art vs. Beauty in Nature* (s.a.), *Art Education, the True Industrial Education* (1889), y *The Aesthetic Element in Education* (1897). El arte, las relaciones entre arte y naturaleza, es probablemente uno de los temas que suscitaría un animado debate entre ambos, y queremos mostrar en este trabajo la importancia que estas cuestiones tenían para estos dos extraordinarios educadores.

Para Harris, al igual que para Cossío, el arte es un elemento fundamental en la educación de las personas porque está antes de cualquier manifestación intelectual: atañe a los sentimientos, a las primeras manifestaciones anímicas que no precisan explicarse mediante la razón. Pero mientras Cossío lo apreciaba más desde la perspectiva de que permite gozar en su contemplación y creación, Harris lo apreció desde la perspectiva de la expresión de la libertad tanto en el cuerpo (arte griego) como desde el cuerpo (arte cristiano), o desde la inconsciencia del cuerpo y del alma (arte simbólico). La belleza en la naturaleza, se percibe —dice Harris— al salir de la ciudad: «Cuándo venimos al campo y estamos a solas con los árboles, las montañas, los prados, los arroyos y otros objetos naturales, tenemos una sensación de alivio frente a las obligaciones y a las preocupaciones que nos ocasiona nuestra red de relaciones».³⁷ Pero, al mismo tiempo, sostiene que la naturaleza proporciona una sensación sedativa más que de belleza, porque la naturaleza no la apreciamos siempre por su belleza: es un reme-

³⁷ William T. Harris, *Beauty in Art vs. Beauty in Nature*, 4 [Sin datos de edición, copia en microficha conservada en la biblioteca del Ministerio de Educación]. El folleto no está fechado, aunque es posterior a 1889, ya que presenta a Harris como «U. S. Commissioner of Education».

dio contra la presión de las obligaciones sociales y ofrece libertad, pero al mismo tiempo cree que podría establecerse una correspondencia simbólica entre el paisaje y el espíritu. Para desarrollar esta idea alude al ejemplo del paisaje pintado por Frederic Edwin Church, «Heart of the Andes»,³⁸ y, después de hacer una descripción del cuadro, señala:

Tal composición, con la diversidad en primer plano y las sublimes alturas de fondo bañadas por la luz del sol, ya es un símbolo de la naturaleza humana, la cual tiene pequeños detalles conformados por ocupaciones diarias, diversiones y decepciones, distracciones y dolor, esfuerzos y periodos de reposo, para nosotros mismos y para nuestros vecinos. Estas ocupaciones se encuentran en primer plano del cuadro de la vida humana. Del fondo surgen los elementos morales de nuestra naturaleza, la estructura de la razón en sí misma, sobre todo sus normas morales, su intuición de lo Divino, su fe religiosa y su perspectiva filosófica. Todos estos aspectos son abstractos como las nieves blancas en los glaciares, ningún verdor crece en ellos, pero, al mismo tiempo, abastecen los arroyos fertilizantes que descienden a las compuertas de la vida mortal. El arroyo de la vida y el arroyo de la bondad que vienen de lo Divino alegran la morada terrenal del hombre.³⁹

Afirmaba que la correspondencia entre las cosas materiales y divinas es la base de la poesía y el arte, y que las personas sienten esta correspondencia en proporción al grado en que se posee una imaginación cultivada.⁴⁰ Analiza con mucho cuidado el cuadro considerando que el arte simbólico

³⁸ Church pintó el cuadro en 1859, como resultado de una expedición a Ecuador en 1857. El lienzo, de grandes dimensiones, fue expuesto de inmediato en Nueva York provocando una gran conmoción pública para luego ser exhibido con el mismo éxito en Londres, donde Ruskin pudo admirarlo. Ese mismo año Darwin publicó *Origin of Species*, y falleció Alexander von Humboldt, a quien pocos años antes, en el segundo tomo de su obra *Cosmos*, había realizado un gran elogio de la pintura de paisaje. Véase Albert Ten Eyck Gardner, A. T. E.: «Scientific sources of the full-length Landscape: 1850», *The Metropolitan Museum of Art Bulletin New Series*, 4 (2), (1945): 59-65. <http://www.jstor.org/stable/3257164> (consultado el 14-II-2016).

³⁹ Harris, *Beauty in Art vs. Beauty in Nature*, 5.

⁴⁰ Harris solía poner ejemplos poéticos para expresar sus ideas. En este caso utilizaba el poema de Tennyson «The flower in the Crannied Wall» que permite saber, al arrancarla de la pared, todo lo que el hombre y Dios son. Consideraba que el hombre, como un ser inmortal, estaba en el peldaño más alto de la naturaleza y que la naturaleza, y que conectaba con el espíritu divino (*The Educational Value of the Tragic*, 3). Es una imagen poética que contrapone al cuadro de Church: la inmensidad del mundo material representado por las montañas que poco a poco se transforman en el verdor inago-

no es el más alto grado de arte, sino el arte clásico cuando expresa una idea sagrada, porque la moralidad y la santidad son órdenes más elevados que la belleza. Pero al mismo tiempo —dice— ninguna religión es perfecta si condena la belleza, porque la belleza es buena siempre en sí misma.

La naturaleza es revelación de la divinidad —decía—, y sus leyes gobiernan el universo, pero no crea las instituciones humanas, no produce el arte ni las leyes que aseguran la justicia. La naturaleza no hace la escultura ni la literatura, que surgen en entornos civilizados muy evolucionados. Lo divino —afirma— no es la naturaleza salvaje inmediata, que es un escenario de violencia donde predomina más el destino que la libertad. Y el propósito divino culmina cuando el hombre surge en ella, inmortal, libre y responsable, a imagen de su creador. La naturaleza, aunque sea bella, no crea el arte porque el arte es libertad, y la naturaleza es bella por azar. De aquí, concluye, que la belleza del arte trasciende a la belleza de la naturaleza.⁴¹



Frederic Edwin Church. *Heart of the Andes*. 1859. Metropolitan Museum of Art, Nueva York
(<http://www.metmuseum.org/collection/the-collection-online/search/10481>)

table de la naturaleza, y aparece casi imperceptible la Humanidad y dentro de ella surge la excelcitud del cristianismo que da sentido completo al existir.

⁴¹ Aunque sigue con bastante fidelidad la teoría de los tres estados del arte de Hegel, al contrario que el pensador alemán no considera el arte romántico (que engloba al arte cristiano) superior al clásico.

Pocos días antes de venirse a Europa, en 1889, Harris había leído una memoria en la *National Educational Association*. Estaba todavía ligado a la Concord School, aunque en la publicación, hecha meses más tarde, figure ya como Comisario de Educación.⁴² Es una disertación en la que se muestra, al igual que Giner y Cossío, muy preocupado con el engarce entre las enseñanzas técnico-profesionales y la formación general, ya que esta última la consideraba indispensable para la formación de la ciudadanía y una mejor capacitación de los trabajadores industriales. Harris defiende que una nación en la que todos sus trabajadores estén educados en el gusto por las formas bellas, este se reflejaría en las producciones, y redundaría en el bienestar del país y en un mayor y mejor comercio.

Para reforzar su argumentación recurrió a la formación artística que recibían los jóvenes suecos, recordando que Suecia era el país líder en la enseñanza del trabajo manual, así como a la labor que venía haciendo el Museo de South Kensington en Londres desde 1851. Harris establece una teoría de elaboración para las producciones industriales que resume en tres ideas: regularidad, simetría y armonía, que explica con amplitud. Claro está que para él la armonía es una cualidad superior que permite el acuerdo entre la voluntad y el cuerpo, entre la idea y su expresión. Después de hacer una revisión de las religiones griega, hindú, egipcia, asiria y persa y sus manifestaciones artísticas, concluye que el arte griego es primordial, porque explica la divinidad desde la propia corporeidad humana como expresión de la libertad personal.

Con todo, Harris no advertiría la importancia que tiene la enseñanza del arte como área de trabajo para la escuela común hasta 1897. En *The Aesthetic Element in Education* afirmó que hay cinco líneas de desarrollo intelectual que tienen una significación profunda en el aprendizaje escolar: matemáticas, gramática, el mundo orgánico y físico, la historia, y la formación estética, reuniendo en este último concepto la literatura y el arte. Ambas son manifestación de la energía de la mente, de la actividad propia de cada persona que hace perceptible el mundo interno a los sentidos. Pero se queja de que la escuela se ha ocupado siempre de la literatura, aunque no de otras artes, con la excepción de la música, y

⁴² William T. Harris, *Art Education. The True Industrial Education. A Cultivation of Aesthetic Taste of Universal Utility* (Syracuse: NY, O. W. Bardeen Publisher, 1889).

cree que la arquitectura, la escultura y la pintura podrían añadir «su sana lección» al currículum.

Partiendo de esta reflexión presentó un plan completo para desarrollar las bellas artes en la escuela, considerando que, en una escala ascendente, habría que hacer uso de cinco de ellas: arquitectura, escultura, pintura, música y poesía. Otras artes como la danza, la jardinería paisajística, el grabado, la elocuencia, el arte dramático o la oratoria, las consideraba derivaciones de esas cinco grandes artes. Su análisis es muy hegeliano: arte simbólico (Egipto), arte clásico (Grecia), arte romántico (Europa cristiana), aunque con matices en la importancia de los influjos que percibe en cada una de ellas. Si en la arquitectura y la escultura nada hay mejor que los logros alcanzados por los griegos, también creía que la pintura sublime es la del arte cristiano.

LA FUNCIÓN DEL ARTE EN LA EDUCACIÓN PARA COSSÍO

Cossío, en uno de sus escritos más conocidos sobre la enseñanza del arte,⁴³ comienza aclarando que sus indicaciones solo están referidas a la arquitectura, escultura y pintura, lo que en comparación con las preocupaciones de Harris podríamos situarlo en la punta más avanzada de una novísima pedagogía. Lo importante de las reflexiones de Cossío es que, al igual que Harris, entiende muy bien que no hay «bellas artes y artes que no son bellas», en una clara inclinación a valorar las artes industriales y los objetos de uso fabricados por artesanos e industrias. En su caso concreto, en una clara referencia a las artes populares que en España tenían una fuerte impronta rural: —los cacharros de barro, el atuendo de los campesinos, los bordados y encajes, los aperos de labranza, la arquitectura rural— eran elementos sobre los que mostró siempre curiosidad, y ponía como ejemplo de la genialidad de los pueblos. Las cosas se hacen en principio porque sirven para algo, y algunas —decía Cossío— se hacen «simplemente para divertirnos, para que nos den placer, para que gocemos, porque al verlas nos gustan mucho

⁴³ Precedido por el antetítulo de «Conferencias normales sobre la enseñanza de párvulos», su trabajo «La enseñanza del arte» fue publicado en el *BILE*, IX (1885): 348-352 y X (1886): 57-62 y 100-101.

y no sacamos de verlas más que ese gusto». Son las cosas «bonitas» o «bellas», que suele ser la idea de belleza más al alcance de un niño.⁴⁴

Creía que la contemplación de obras de arte ejercitaba «el juicio crítico y el sentimiento de la belleza», incluso antes de que niños y niñas tuviesen edad para razonar, porque el arte permite que «amen lo bello, ennoblezcan sus gustos, gocen en los placeres más puros y sanos, y aprovechen, en suma, su cultura artística para vivir más refinada y bellamente». Pero para ello hay que poner al niño en contacto con los objetos, que sepa verlos, como ya manifestaba en 1879: «Enseñarle a pensar en todo lo que le rodea y a hacer activas sus facultades racionales es mostrarle el camino por donde se va al verdadero conocimiento, que sirve después para la vida».⁴⁵ Pensaba que contemplar arte insuflaba «frescura y libertad de pensamiento» proporcionando elementos a la inteligencia para luego crear con las manos. Esta simplicidad del arte para despertar el pensamiento le condujo más adelante a que los campesinos conociesen las obras maestras de la pintura española a través del museo ambulante de las Misiones Pedagógicas ya que lo importante para Cossío era que avivase las conciencias, abriese luces a mundos que resultaban insólitos a quienes por primera vez los contemplaban, sin ninguna otra necesidad concreta o afán utilitario.

Cossío contaba con una gran habilidad para ponerse delante de un cuadro y hacer vibrar de entusiasmo a quienes le acompañaban. Al igual que Harris sabía sacar conclusiones de una pintura para entender la naturaleza y utilizaba el arte no ya para comprender la historia de un país, sino para entrar en las capas internas de lo que expresaba en todos los registros de las emociones, de descubrimientos que dejaban al aprendiz maravillado. Entre todas las descripciones que hizo sobre cuadros de El Greco hay una excepcional que nos sirve para contrastarla con el análisis que realiza Harris sobre la obra de Church. Me refiero al *Entierro del Conde de Orgaz*.

⁴⁴ Manuel B. Cossío, «La enseñanza del arte», en *El maestro, la escuela y el material de enseñanza y otros escritos*, ed. Eugenio Otero Urtaza (Madrid: Biblioteca Nueva, 2007), 165.

⁴⁵ Manuel B. Cossío, «Carácter de la pedagogía contemporánea. El arte de saber ver», en *La Institución Libre de Enseñanza y Francisco Giner de los Ríos: Nuevas perspectivas. 3. Antología de textos* (Madrid: Fundación Francisco Giner de los Ríos & AC/E, 2013), 151.



El Greco. *El entierro del Conde de Orgaz*. Iglesia de Santo Tomé (Toledo) 1587.
(http://commons.wikimedia.org/wiki/File:El_Greco_-_The_Burial_of_the_Count_of_Orgaz.JPG)

Mientras que en el cuadro de Church lo primero que vemos es la magnificencia de la naturaleza para luego acercarnos a los detalles de humanidad que se encierran en ella, en el cuadro de El Greco, vemos una región celestial arriba y la vida humana debajo, en su rostro cercano, viviendo la muerte con emoción y naturalidad, en una imagen también magnífica. En ambos hay una relación simbólica entre tierra y cielo, y sugieren que el tránsito por la vida se puede representar con instantes suspendidos que cumplen una función pedagógica: la inmensidad de la naturaleza y de la muerte, la poquedad humana ante una y otra, y ver el paso del tiempo entre un mundo celestial misterioso donde la fragilidad de la vida tie-

ne la esperanza de la gloria eterna, y una naturaleza que lo inunda todo, y en la que la humanidad descubre también la grandiosidad de lo divino.

La descripción de Cossío es muy diferente a la de Harris. Compara *El entierro* con *El Quijote*, como obras cumbres de una cultura y de un tiempo que se recuerdan como memorables, pero la obra de El Greco —dice— destaca por la «honda intensidad contemplativa» que da a algunas de sus figuras «aire de enajenados». Un cuadro que propone una «mística a la vez naturalista y ascética», que representa una época de manera muy diferente a como lo hace Cervantes. Un espacio cerrado donde todo mira hacia adentro: «todo es esencialmente contemplativo; y cadáver, santos, monjes, clérigos y caballeros, todos parecen encerrados en su *castillo interior*, y en él deleitándose».⁴⁶ Sin querer adentrarnos en una comparación que pudiese parecer inverosímil, interesa destacar que ambos educadores tenían una sensibilidad estética vigorosa, y que eran

⁴⁶ Manuel B. Cossío, «El Entierro del Conde de Orgaz», en *La Institución Libre de Enseñanza y Francisco Giner de los Ríos: Nuevas perspectivas*. 3. *Antología de textos*, 417.

conscientes de que en la escuela había que desarrollar el gusto e interés hacia las obras de arte.

Además, Cossío concedía al arte un lugar central en la educación de una persona porque, afirmaba con radicalidad, que una vida que mereciese ser vivida tenía que transformarse en obra de arte. Decía que el origen del arte está en el juego y que los niños son artistas cuando juegan, y que la educación consistía en «enseñar al niño a ser artista de su propia vida, a reproducir su vida artísticamente». De ahí que concluyera que ser educado era el «arte de vivir bien», porque «saber vivir, es en sí mismo una obra de arte». El arte no estaba determinado por la necesidad, sino por el libre juego del espíritu, y apuntaba que la realidad se presentaba en tres dimensiones distintas: científica, práctica y creadora. Cuando esta última no tiene otra finalidad que el goce estético y desinteresado cuyo único producto es la belleza, nos encontramos en el meollo de la educación artística, eje de la educación de cualquier persona, porque defendía que un «alma embellecida» no podía realizar acciones toscas o brutales, y alcanzaba la verdad que es siempre bella.⁴⁷

DOS EDUCADORES QUE HICIERON PROGRESAR LA EDUCACIÓN

A través del análisis comparado del pensamiento educativo de Cossío y Harris se ve cómo durante aquellos años el mundo occidental estaba influido por una pedagogía de cierto origen germánico, que había sido acogida con sucesivas transformaciones y adaptaciones locales en muchos países de Europa y América. En el fondo está la filosofía idealista —Krause en Cossío, Hegel en Harris— y más allá, la *Naturphilosophie* y el espíritu que representa Alexander von Humboldt; y, si se quiere, una pertinacia en buscar los valores educadores de la naturaleza siguiendo la estela que había abierto Rousseau. Arte y naturaleza, e incluso arte, ciencia y naturaleza no es solo una constante de la ILE, sino que sus ideas, que representa tan bien Cossío, deben enmarcarse en un movimiento transnacional que comparte un ideario educativo que se caracteriza por el rechazo a las formas dogmáticas de organización de la existencia. Es la constatación de la superioridad del pensamiento científico sobre las

⁴⁷ Eugenio Otero Urtaza, *Manuel Bartolomé Cossío: pensamiento pedagógico y acción educativa* (Madrid: CIDE-MEC, 1994), 136-140.

creencias religiosas, abriendo un nuevo horizonte de bienestar y optimismo, que además entendía que la naturaleza, como espacio de la ciencia y de la naciente cultura del medio ambiente, extendía su manto hacia el arte, el paisaje estético, la libertad y la imaginación creadora.

Esto es más perceptible si nos acercamos a las influencias anglosajonas. Tanto Harris como Cossío siguen una línea abierta por los prerrafaelistas ingleses, que continúa el movimiento *Arts and Crafts* fundado por William Morris, que reivindicaba el hacer con las manos frente a la creciente mecánica de la manufacturación que imponía la Revolución industrial. Y es aquí donde podemos ver algunas diferencias entre los dos educadores. Mientras Harris se muestra ilusionado por la perfección de un objeto que puede ser reproducido miles de veces, y de ahí su entusiasmo por los diseños industriales, Cossío admira las habilidades de los artesanos y sus obras únicas. Pero a ambos podemos considerarlos seguidores del pensamiento de Ruskin, porque asumían que el trabajo manual tenía un lugar central en la educación de los jóvenes, no ya porque desarrollaba habilidades mentales y creadoras, sino porque conducía a una persona a la obtención de muchas cualidades morales.

Aunque fueron defensores de la educación técnica y de que los jóvenes aprendiesen utilizando sus propias manos, entendían que la adquisición de habilidades y destrezas técnicas y el desarrollo de las artes industriales en sí mismas podría generar un caos si los esfuerzos educativos estaban mal dirigidos y faltaba la comprensión que producían esas acciones sobre nuestros sentimientos. Más allá de que fuese un motor de la creatividad en los escolares, la educación de la sensibilidad estética afectaba a la vida del alma. Cossío creía en el poder educativo de la naturaleza y a ella llevaba a los alumnos de la ILE todas las veces que podía. Pero su pasión íntima era la pintura, y especialmente los cuadros de El Greco. Veía en el misticismo que los envolvía la expresión de algo sublime que constituía la entraña del espíritu, un mundo interior en cada persona que difícilmente podría construirse con otro aprendizaje. En contraste, Harris se maravillaba con la naturaleza expresada en un lienzo que posiblemente veía como la expresión de la potencia inabordable de la divinidad, pero a su vez estaba extasiado con la pintura religiosa clásica, y, preocupado por la inmortalidad del alma. Tenía «hambre espiritual» y había dedica-

do muchos esfuerzos a comprender el *Juicio Final* de Miguel Ángel o la *Transfiguración* de Rafael.⁴⁸

No obstante, era Cossío quien preconizaba con más vehemencia que la escuela se instalase en un entorno de naturaleza. Harris defiende más la escuela como un instrumento que disciplina el espíritu indómito, que refrena las pasiones y entrena a las personas en la racionalidad y la sociabilidad, mientras que Cossío veía que a través del esfuerzo de una excursión al aire libre se desarrollaban valores personales, se afinaba el gusto estético y la curiosidad por conocer; y se fortalecía el carácter de una manera que no podía alcanzarse en las aulas. Sin duda ambos veían en el paisaje y en los elementos de la naturaleza una potencia educadora que atendía a todas las dimensiones de la persona y que, como el arte, inspiraba y formaba en la recreación del espíritu, y no olvidaba la existencia del cuerpo —tanto en su sentido clásico como cristiano y en sus ejemplos eximios que se mostraban en el arte—, de su cuidado y salud, y de la necesidad de abstraerse del trabajo mental con el recreo. Por ello salir a la naturaleza y disfrutar del aire, del sol y del paisaje era una tarea que no podía descuidarse por parte de maestros juiciosos. Pero era Cossío el que afirmaba que el campo escolar no tenía límites y que era fuera de la ciudad donde debía estar la escuela.

Mientras que para Harris el recreo era la intermisión del trabajo de los escolares que permitía el ejercicio físico y recuperar las fuerzas mentales,⁴⁹ la idea de Cossío de escuela estaba más cerca de la pura recreación del espíritu. Además del «trabajo intelectual sobrio e intenso» para el que es necesario jugar y estar en contacto frecuente con la naturaleza y el arte, salir fuera amplía «la formación social que se atesora en el variar de impresiones, en el choque de caracteres, en la estrecha solidaridad de un libre y amigable convivir de maestros y alumnos»⁵⁰ porque la excursión es la «verdadera escuela».

⁴⁸ C. H. Ames, «William Torrey Harris», *The Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods*, VI (26), (1909): 708.

⁴⁹ William T. Harris, «Recess», *Popular Education Document* n.º 20. [Copia en microficha conservada en la biblioteca del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Sin datos de edición, discurso leído en Washington el 13 de febrero de 1884].

⁵⁰ Manuel B. Cossío, «Principios pedagógicos de la Institución», en *De su jornada* (Madrid: Aguilar, 1966), 25.

Nada hay en Harris que sugiera una camaradería andante entre profesores y discípulos, ni tuvo la afición por las excursiones a pie que se hacían en la ILE. La naturaleza era para él una referencia religiosa más que pedagógica. Un espacio que acercaba al hombre a la divinidad. Giner, más que Cossío, podía compartir esa pasión por los grandes espacios al aire libre, por el entusiasmo de sentarse a mirar el horizonte desde la cima de una montaña y pensar en la infinitud de las cosas, pero no tiene el fervor emersoniano de Harris. Cuando Giner escribió *Paisaje* en 1886, el mismo año que se creó la Sociedad para el Estudio del Guadarrama, hay en él un impulso muy complejo, más científico que metafísico y por supuesto con afán educador, quizá algo acentuado en la búsqueda de una identidad nacional española, pero no esencialmente místico. No excluye que el paisaje lleve al «recogimiento religioso», pero sin ir tan lejos como Harris y otros trascendentalistas que situaban ese momento de arrobamiento de la vivencia del paisaje natural como una puerta de comunicación con la divinidad: «la naturaleza es el órgano a través del cual el espíritu universal habla al individuo, y lucha por reconducir al individuo hacia él», afirmaba Emerson.⁵¹ Las pretensiones de Giner eran más sencillas, y por supuesto pedagógicas, como muestra su evocación de la puesta de sol desde los cerros de Guarramillas:

No recuerdo haber sentido nunca una impresión de recogimiento más profunda, más grande, más solemne, más verdaderamente religiosa. Y entonces, sobrecogidos de emoción, pensábamos todos en la masa enorme de nuestra gente urbana, condenada por la miseria, la cortedad y el exclusivismo de nuestra detestable educación nacional a carecer de esta clase de goces, de que, en su desgracia, hasta quizá murmura, como murmura el salvaje de nuestros refinamientos sociales; perdiendo de esta suerte el vivo estímulo con que favorecen la expansión de la fantasía, el ennoblecimiento de las emociones, la dilatación del horizonte intelectual, la dignidad de nuestros gustos y el amor a las cosas morales que brota siempre al contacto purificador de la naturaleza.⁵²

⁵¹ Emerson, *Naturaleza*, 104-105.

⁵² Francisco Giner de los Ríos, «Paisaje», en *Por una senda clara*, ed. de José García-Velasco y Eugenio Otero Urtaza (Sevilla: Centro Andaluz de las Letras, 2011), 43-44.

No cabe duda que Cossío compartía este pensamiento de Giner, pero no tenía tanta pasión por la caminata como su maestro. Cuando Giner estaba tenso solía ir de paseo, mientras que Cossío prefería encerrarse en su habitación leyendo. Cossío admiraba los paisajes solemnes de la naturaleza, pero, al contrario de Harris, le gustaba el contacto con la ruralidad y admiraba la actividad de los campesinos. Veía en ella un tesoro decantado por siglos de generaciones e historia, e incluso un germen de transformación social y estilo de vida sano que contraponía al ruido y grosería de la ciudad. Nada de ello cabe encontrar en Harris cuyo apoyo a una escolarización formal pública estaba fundamentado en el desarrollo de las ciudades, en promover una ciudadanía productiva en una sociedad democrática.

Cossío buscó en el mundo rural un impulso para la modernización. Le interesaba más la naturaleza habitada. No como el fenómeno portentoso que Harris resalta en el cuadro de Church o el poema de Tennyson, sino por su admiración hacia comunidades humanas que habían sabido adaptarse con belleza en un entorno natural. Cossío era un gran admirador del arte popular cuyos productos «hunden siempre su firme raigambre en la entraña de la vida social, sin distinción de clases, y allí anidan y allí se perpetúan», y de cuyo fondo

brotan las diferenciaciones, las escuelas, los transportes de inspiración, los acentos de los genios creadores, y todo esto, nacido, al arte popular nuevamente revierte, y en él se incorpora, y él de ello se alimenta, como la madre tierra vive y se nutre a expensas de los seres que fecunda engendrara.⁵³

A pesar de algunas diferencias entre estos dos educadores, tan influyentes en su tiempo en sus propios países, comparten un conjunto de afinidades en referencia a la capacidad del arte y la naturaleza como potencias educadoras que merecen ser consideradas. Ambos forman parte del «transatlantic community of discourse», un complejo proceso de convergencia intelectual, más allá de los marcos nacionales de referencia, que buscaba una intermediación entre el idealismo y el positivismo, que

⁵³ Manuel B. Cossío, «Elogio del arte popular», *De su jornada*, 251-252.

Kloppenbergr llama la filosofía de *vía media*.⁵⁴ Un debate que en España se mantuvo muy vivo en los primeros años de la Restauración tras el surgimiento del «krausopositivismo», pero que ciertamente no era un fenómeno doméstico, sino un ramal que se empezaba a extender entonces por toda la alta cultura occidental y que prosiguieron otros pensadores de las siguientes generaciones, con más aportaciones y nuevas perspectivas. Es incuestionable que Giner y Harris son de una misma generación y edad parecida, y que Cossío, más joven, forme parte de esa generación siguiente que se corresponde en Estados Unidos con la de John Dewey. Esto hace mucho más interesante examinar estos cruces generacionales, y acaso da pie a seguir buscando nuevas similitudes y diferencias en esta compleja trama de pensadores que han ido configurando los fundamentos de la educación contemporánea. ■

Nota sobre el autor:

EUGENIO OTERO Urtaza es licenciado en Filosofía y Letras (Sección de Pedagogía) por la Universidad Complutense de Madrid (1976) y doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Oviedo (1990). Desde 1979 es profesor de la Universidad de Santiago de Compostela en el Campus de Lugo, y desde 1995 Catedrático de Escuela Universitaria de Teorías e Instituciones Contemporáneas de la Educación. Fue Director de la antigua Escuela de Formación del Profesorado de Lugo entre 1994 y 2003.

Destacado especialista en el estudio de la *Institución Libre de Enseñanza*, tema sobre el que ha publicado varios libros y más de setenta artículos y capítulos de libros, en los que ha abordado diferentes aspectos del florecimiento cultural y educativo desencadenado por Francisco Giner a partir de 1876. Se ha ocupado especialmente del estudio del Patronato de Misiones Pedagógicas, la trayectoria intelectual de Manuel B. Cossío, algunos de sus epistolarios inéditos, sus viajes e ideas pedagógicas.

Una buena parte de su esfuerzo investigador en los últimos años se centró en resaltar la dimensión internacional que tiene la Institución Libre de

⁵⁴ James Kloppenberg, *Uncertain Victory. Social Democracy and Progressivism in European and American Thought 1870-1920* (New York/Oxford: Oxford University Press, 1986), 10.

Enseñanza, especialmente en sus relaciones con educadores alemanes, portugueses, belgas, franceses e ingleses. Es autor copartícipe en dos de los manuales del área más usados en España en la titulación de maestra/o de educación primaria e infantil (editados por Biblioteca Nueva y Graó) y actualmente coordina el grupo de investigación GI2124 de la USC (Edu-nartex) Educación, Naturaleza, Arte, Excursionismo. Desde 2011 coordina el máster en Dirección de Actividades Educativas en la Naturaleza.

EDUCATION, ART AND NATURE IN WILLIAM T. HARRIS AND MANUEL B. COSSÍO

Educación, arte y naturaleza en William T. Harris y Manuel B. Cossío

Eugenio Otero Urtaza*

Received: 11/07/2016 • Final version received: 23/10/2016

Abstract. William Torrey Harris (1835-1909) was an educator of great importance in the United States and can be seen as the link between the thought of Horace Mann and John Dewey. Harris met Giner and Cossío in Paris in 1889 and from that point on maintained a stable relationship with the *Institución Libre de Enseñanza* (Free Institution of Teaching, ILE). This allowed for an exchange of information and increased the knowledge in Spain of the pedagogical ideas that were being developed in his country. This paper looks at the first contacts between American pedagogy and the ILE, before walking us through Harris' biography until he was appointed commissioner of education in the United States. We focus on his initial contact with transcendentalism and its subsequent connection with the thought of Hegel and on his wish to integrate all of these concepts into the idea of kindergarten as a fundamentally public space of coexistence for people of all groups and social classes. The core of the study offers a review of some similarities and differences between the thought of Harris and Cossío in connection with the educational potential of art and nature, especially regarding schools and technical training, concluding that both are part of a transnational trend in pedagogical thinking that goes beyond national frameworks. This «transatlantic community of discourse», as Kloppenberg called it, is a complex process of intellectual convergence that sought a middle way between idealism and positivism.

Keywords: William T. Harris; Manuel B. Cossío; Francisco Giner de los Ríos; Institución Libre de Enseñanza; American transcendentalism. Artistic education; Education and nature.

Resumen. William Torrey Harris (1835-1909) es un educador de una gran importancia en los Estados Unidos: es el eslabón que enlaza el pensamiento de Horace Mann con John Dewey. Harris conoció a Giner y Cossío en París en 1889 y desde entonces mantuvo una relación estable con la Institución

* Departamento de Pedagogía y Didáctica. Facultad de Formación del Profesorado. Universidad de Santiago de Compostela (Campus de Lugo). Avenida de Ramón Ferreiro s/n, 27002 Lugo. Spain. otero.urtaza@usc.es.

Libre de Enseñanza (ILE) que facilitó un intercambio de información y un mayor conocimiento en España de las ideas pedagógicas que se estaban desarrollando en su país. Se estudian así los primeros contactos entre la pedagogía norteamericana y la ILE, y se hace un recorrido por la biografía de Harris hasta que fue nombrado comisario de educación de los Estados Unidos, especialmente en lo que fue su primer contacto con el trascendentalismo y su conexión posterior con el pensamiento de Hegel, de su preocupación por integrar todo ese pensamiento en la idea del kindergarten como un espacio netamente público, de convivencia entre todos los grupos y clases sociales. En la centralidad del estudio se examinan algunas concomitancias y diferencias entre el pensamiento de Harris y el de Cossío en relación con la capacidad educadora del arte y la naturaleza, especialmente en el ámbito escolar y la formación técnica, concluyéndose que ambos forman parte de una red trasnacional que impregna el pensamiento pedagógico más allá de los marcos nacionales que Kloppenberg denomina «transatlantic community of discourse», un complejo proceso de convergencia intelectual que buscaba una vía intermedia entre el idealismo y el positivismo.

Palabras clave: William T. Harris; Manuel B. Cossío; Francisco Giner de los Ríos; Institución Libre de Enseñanza; Trascendentalismo norteamericano; Educación artística. Educación y naturaleza.

INTRODUCTION

The relations of the *Institución de Libre Enseñanza* (Free Institution of Teaching, hereinafter ILE) with educators in the United States is an episode that has barely been treated in what refers to its beginnings in the nineteenth century. And yet its presence is felt almost from the moment of its creation, when James Russell Lowell appeared in Madrid as head of the American Legation, which was his first political office.¹ There is no doubt that this relationship was growing in the first third of the twentieth century. Even after the Civil War there were many intellectuals, scientists and exiled writers who found host universities in sharp contrast to those ones who were received officially after 1953. However, there are pedagogical anchors that first forged an early

¹ He remained active in Madrid between 1877 and 1879 and continuously supported the work of the ILE. Then, he was ambassador to London where he again met Giner and Cossío in 1884. A posthumous book about his stay in Spain was published: *Impressions of Spain* (Boston/New York: Houghton, Mifflin and Company, 1899). For his relationship with ILE, see Lawrence L. Klibbe, «James Russell Lowell's Residence in Spain», *Hispania*, 41 (2), (1958): 190-194.

connection that became larger over time allowing the reception of their culture in Spain before 1936.

Many years before the first scholarship holders got there, news had already arrived in the United States about what Giner's creation meant. In 1884, a note was published in the annual report of the Commissioner of Education about the interest the ILE was raising in that country. The note, in a very laudatory tone, mentions his essays to shape the education system to the principles of modern pedagogy and stresses that the most eminent scientists, writers, artists and politicians of the country lent their support with their publications, helping to improve the deficiencies of university education. He added that they practiced school hiking as it was not done in any other country in Europe at that time. They managed to get French language introduced in the official curriculum and hoped to get gymnastics introduced soon.²

It is known that Giner and Cossío³ unlike other *institucionistas* as Labra or Posada, did not show much interest in knowing what was being done in the Latin American republics. Cossío even gave up the only chance he had to travel to Argentina.⁴ Committed to European projection and wishing that Spain reached the prosperity of other nations in the continent, they devoted almost no effort to know the school reality of the former colonial empire. However, they were very interested in learning about the industrial and intellectual power the United States was becoming. A few years after the end of the war for the independence of Cuba in 1898, Cossío crossed the Atlantic in 1904 to participate in the Arts and Sciences Congress, and the Universal Exposition in Saint Louis

² *Report of the Commissioner of Education for the Year 1883-1884* (Washington: Government Printing Office, 1885), ccxxxii-xxxiv. Consulted at <http://catalog.hathitrust.org/Record/009164574> (Cornell University).

³ Manuel Bartolomé Cossío (1857-1935) continued the educational work of Francisco Giner de los Ríos in the Institución Libre de Enseñanza, which was not only a school or educational trend, but a broad reform movement and modernization of Spanish Society. Cossío was the director of the Educational Museum of Madrid between 1883 and 1929, and was appointed as the first Professor of Education at the Spanish University in 1904. He was also the president of the Board of Trustees of Educational Missions (Patronato de Misiones Pedagógicas), an organization created in the Second Republic to promote the integration of farmers in the democratic welfare. Besides being the most prestigious educator of his time in Spain, he was an excellent critic and art historian, internationally renowned for his rediscovery of El Greco, perhaps being the best connoisseur of this work.

⁴ Eugenio Otero Urtaza, *Manuel Bartolomé Cossío trayectoria vital de un educador*, (Madrid: Publicaciones de la Residencia de Estudiantes/CSIC, 1994), 344.

(Louisiana Purchase Exposition), also visiting Chicago, Philadelphia and New York where he made contact with educators he felt some affinity with as William Wistar Comfort (1874-1955), Isaac Sharpless (1848-1920), John D. Fitz-Gerald (1873-1946) and Benjamin Richard Andrews (1877-1963). A trip that gave rise to emerging contacts that would be expanded in the early decades of the twentieth century with the policy of the *Junta para Ampliación de Estudios* (Board for Advanced Studies) and especially after Federico de Onís settled at the University of Columbia.

It is important to underline that the interest in culture and education that emerged in the United States is contemporary to ILE's own birth. During 1878-1879, Rafael Maria de Labra had taught a course on political institutions. Adolfo A. Buylla published in 1886 an article on the development of socialist ideas in that country, recalling it had been a laboratory for many social experiments, focusing on strikes and workers' struggles that occurred at that time. He reviewed the role fulfilled by German emigration nourished by numerous refugees who arrived from 1848 on, the *Knights of Labour*, the *International Workingmen's Association* and the *Social Labour Party*, and he disseminated the ideas that Richard Ely had published in *Recent American Socialism*.⁵

Given this background, Giner and Cossío met William Torrey Harris in Paris in 1889.⁶ This meeting marks the beginning of a relationship that lasts to the early twentieth century, while Harris was Commissioner of the Bureau of Education. As a first result of this, Cossío began to be interested in the school organization that existed in the United States⁷ and Harris sent Bureau publications and Commissioner reports to Spain, documents that Giner would sometimes comment on *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* (Bulletin of the Free Institution of Teaching, hereinafter

⁵ Adolfo Álvarez Buylla, «El socialismo en los Estados Unidos», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* (hereinafter *BILE*), X (220), (1886): 98.

⁶ In fact, Harris and Cossío met at the International Congress of Education in Brussels in 1880, which had been organized by the Ligue Belge de l'Enseignement, although there is no record that they had maintained any conversation at that time.

⁷ In late November 1889 Cossío published an article entitled «La enseñanza en los Estados Unidos y su organización» in the *BILE*. Almost all sources come from Ferdinand Buisson, but he uses the Report of the Commissioner for the first time, possibly sent by Harris who had just taken his seat on the Bureau of Education of Washington. The following year he published «Notas sobre la Inspección escolar en los Estados Unidos» again with Buisson's bibliographic support. Buisson may have been involved in Giner and Cossío's meeting with Harris in 1889.

BILE). During that 1889 meeting, they discovered that Harris had a way of thinking that connected with the wishes of social reform that the ILE was proposing to the Spanish society. In 1891, Giner echoed his convictions about moral education and the need for separation of religious confessions from civil institutions, especially primary school.⁸ According to the ideas Horace Mann had already expressed before, fully shared by Giner and Cossío, he believed that the school could only teach principles that were common to all faiths. Moreover, it was necessary to promote knowledge and love for the great principles governing ideal relationships between each person and their fellows.⁹

It is especially significant that the *BILE* was the only magazine daring to enthusiastically spread the American educational ideas in Spain, possibly due to Giner's personal initiative, when the Maine sank and the war in Cuba began in 1898. He gave news of several «creeds» being defended by great educators as Francis Wayland Parker (1837-1902), James Laughlin Hughes (1846-1935), Richard. G. Boone (1849-1923), Lewis Henry Jones (1844-1917), Levi Seeley (1847-1928), Edward Wheeler Scripture (1864-1945), Earl Barnes (1861-1935), Burke Aaron Hinsdale (1837-1900), Reginald Heber Holbrook (1845-1910), and of course John Dewey, being further analyzed than any other. He continued with John S. Clark, professor of art in Boston, who mentions Dewey, and Patterson du Bois (1847-1917); ending with the analysis of Harris' ideas.¹⁰ It is not necessary to make a detailed analysis of the pedagogy of the latter, but we should bring up the importance he granted to his faith in nature as a primary educator. However, he asserted that it was later, in the institutions,

⁸ Francisco Giner de los Ríos, «La moral en la escuela según el Dr. Harris», *BILE*, XV (345), (1891): 184-187.

⁹ Neil Gerard McCluskey, *Public Schools and Moral Education: The influence of Horace Mann, William Torrey Harris, and John Dewey* (New York: Columbia University Press, 1958), 145.

¹⁰ The «creeds» of these educators were signed with an X, a pseudonym Giner also used. They appeared in the *BILE* in five installments during the year of 1898 and had been previously published in *The School Journal*, magazine published in New York and Chicago. On this issue, see Rosa Bruno-Jofré y Gonzalo Jover Olmeda, «El ideal democrático en el ideario pedagógico americano de finales del siglo XIX y su transposición en dos escenarios de habla hispana», in *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009*, coords. María Reyes Berrueto Albéniz y Susana Conejero López (Pamplona: Universidad Pública de Navarra, 2009), vol. 1, 23-34. As Bruno-Jofré and Jover point, Dewey was then barely known in Spain and indeed the biographical presentation made on Harris is substantially broader. However, the text collected about Dewey is the largest.

where the individual actually gained strength: «Ten Robinsons working together, *he said*, are not equal to ten individuals, but ten times ten». For him the «essential is the action of all social things» even though he felt the peculiarities of the individual could not be ignored «and being satisfied by ensuring the consolidated knowledge and being subordinated to the ways and customs of other men, making him «obedient»; and not only the laws of the state, but even the conventional rules of etiquette; especially to their parents, their teachers and to their elders».¹¹

Harris was a very important thinker, rooted in the European thought and interested in creating transnational educational networks, which was an important benchmark of American education for «institucionistas» and therefore deserves to be better known in Spain. The actual reason why Giner and Cossío showed interest in Harris was because they saw that his thought strengthened the way of teaching that they were forging. The purpose of this article is to approach this valuable pedagogical thought, which contributed, in a plural context of races, languages and cultures that coexisted in the same territory, to the understanding between them and the establishment of an educational system that could be shared without the exclusion of any social group. It is not possible now to give a comprehensive response to all the nuances of the study of this influence. It is only intended to highlight the perception of the importance that Harris gave to nature and art education in training people, and establish some comparisons with the conceptions of Manuel B. Cossío in this area.

WILLIAM TORREY HARRIS AS EDUCATOR ROLE MODEL IN THE UNITED STATES

William Torrey Harris was born on a farm in Connecticut on September 10, 1835. According to Greenwood,¹² his mental energy and good physical constitution is the legacy left by a childhood lived outdoors, in an atmosphere of extreme landscape purity. He went through several

¹¹ «El movimiento de las ideas pedagógicas en los Estados Unidos», *BILE*, XXII (465), (1898): 362.

¹² Biographical data about William T. Harris, when no explicit reference is made to other sources are collected from, James M. Greenwood, *Dr. William Torrey Harris, educator, philosopher and scholar: an address delivered before the Missouri State Teachers' Association, at St. Louis, Mo., December, 28, 1909*. [No publication information. Microfiche copy preserved in the library of the Ministerio de Educación, Cultura y Deporte]

schools before arriving at Yale in 1854, from where it departed for St. Louis in 1857, influenced by the ideas of Theodore Parker (1810-1860). There, he began his work as an educator, under the direction of Ira Divoll in Clay School. It was the first public school in the city where young immigrants were taught in their native language.¹³ He took care of the playground's exercise equipment, and although he kept the classical teachings of History, Grammar and Mathematics, he increased the study of Botany and Astronomy, managing to build and assemble his own telescope. Divoll noticed that the young man was tactful and had skills to deal with pupils and their families. He soon outstands in a city with a very different social composition, from old Spanish and French families to Irish and German latest settlement.

His genial and polite manner, his discreet speech and wealth of knowledge, soon rendered him a general favorite in all classes of cultivated society. He entered heartily into the thoughts and feelings of his new made friends, and he interpreted correctly their thoughts and aspirations. In every sense he was a man teaching school. His nature was very receptive, and he assimilated many of the elements from those classes of citizens who differed from his childhood home, and he was preparing himself to become in the truest sense a full-fledged citizen of the United States and of the world. In his new position he rose rapidly into prominence.¹⁴

In 1858 the Missouri State Teachers' Association was created. Harris was elected secretary, on Horace Mann's advice, but the great leap forward in their pedagogical perceptions would actually happen on that same year, when he met Henry C. Brockmeyer (1828-1906), who came to the United States in 1844 from his home country Prussia.¹⁵ Harris was engaged in a debate on Eastern philosophy in the Mercantile Library.

¹³ Carolyn Siemens Ward, *Community Education and Crime Prevention. Confronting Foreground and Background Causes of Criminal Behavior* (Westport CT: Praeger, 1998): 214-215.

¹⁴ Greenwood, *Dr. William Torrey Harris*, 8.

¹⁵ Brockmeyer was a fascinating character, who is in some ways reminiscent of Henry Thoreau. After performing several jobs once he arrived from Europe at the age of 16, he started as a student at Georgetown College in Kentucky, from where he was expelled for questioning his president's theological ideas. Being transferred to Brown University, he had a stronger contact with Hegel's ideas. After college he moved to Warren County, Missouri, where he lived for several years in a cabin

Brockmeyer, who attended that meeting, thought Harris was the sanest person there. Together, they went outside for a walk and kept chatting when Harris quoted Victor Cousin, quote that Brockmeyer refuted. That was the beginning of their friendship and also the beginning of the group of Hegelian philosophy scholars located in St. Louis.

Divoll, who had been appointed Superintendent of Schools in Saint Louis in 1857, admired Harris' discretion during the American Civil War, trying not to agitate the pupils. At the end of the conflict, this quality earned him respect among all students and parents, regardless of which side they had fought for. Certainly, he realized in those years the importance of encouraging radical changes in his country to pursue greater equality between races and social groups. Not only due to the eradication of slavery from American culture, but because society had to make sure that different racial and cultural groups could live and grow together, an idea that was extended to other countries. Greenwood emphasized the importance of those years when he made contact with Hegel's ideas. He had gathered a group of intellectuals around him who wondered about what other educators were thinking in different parts of the world, and who held animated discussions at the Philosophical Club that he founded himself.

When Herbert Spencer's *First Principles*, published in 1862, appeared in the United States, Harris read the book with such interest that he made a critical remark amongst his friends, feeling that what Spencer maintained was essential. He then sent his text to *Atlantic Monthly*, a magazine edited by James Thomas Field, but his publication was rejected, so he offered it to the *North American Review*, with the same result. It was the beginning of the *Journal of Speculative Philosophy*, the magazine he published between 1867 and 1893, after having founded the Saint Louis Philosophical Society along with Brockmeyer in 1866. It allowed him to contact some of the most important thinkers of other countries, and to publish the work of relevant intellectuals on the field as William James,

surrounded by nature, with his dog and a shotgun. He wanted to think freely but also wanted to have a farm, so in 1858 he moved to Saint Louis looking for work, where he met Harris.

Stanley Hall and John Dewey.¹⁶ He met the latter when he was very young. Although they later had important intellectual discrepancies, Dewey was then seduced by the idea of Harris' organicism as much as Spencer's evolutionism¹⁷ and both thinkers are the basis of his formulations on progressive education.

On the same year he started publishing the magazine, he was appointed Assistant Superintendent of Schools in Saint Louis, a position still held by Divoll, whose weakened health forced him to resign the following year. The end of the Civil War in 1865 had created substantial internal migration of Confederates and Unionists. The frictions between new and old residents were almost inevitable and Harris was aware that, in order to build the country, no group could be excluded. In 1868 he commissioned a series of reports on the situation of children from port and industrial areas, and found that most failed to be schooled before the age of ten. Harris then aimed to bypass the requirement that schooling was not necessary before being six years old. He tried to make himself understood when in 1871 Susan E. Blow returned to the city. She had stayed in Germany, learning how the kindergarten worked. After several conversations with Harris, she moved to New York to study Froebelian methods along with Maria Kraus-Boelte,¹⁸ returning in May 1873 at Harris' request. The first public kindergarten in the United States opened its doors in September of that year in Des Peres School, Carondelet, Missouri.

During those years, Harris was also supporter of the Normal School at Kirksville, founded by Joseph Baldwin in 1867. Between 1870 and 1874 he visited it twice a year, inspiring, giving advice about education and

¹⁶ As Gumersindo de Azcárate called in 1879, echoing an article by Stanley Hall, the magazine was then the main broadcaster of Hegelianism in the United States and an important link with the German philosophy. There was an intense exchange between many young people going to study to Germany and Germans who were to live in the United States. They were not only helped by sharing the Protestant thought but also by the spirit of Unitarianism that made simpler acceptance of scientific truths from religious positions. See «La filosofía de los Estados Unidos», *BILE*, III (51), (1879): 43.

¹⁷ Lewis S. Feuer, «John Dewey and the Back to the People Movement in American Thought», *Journal of the History of Ideas*, 20 (4), (1959): 568.

¹⁸ Selwyn K. Troen, «Operation Head start: The Beginnings of the Public School Kindergarten Movement», *Missouri Historical Review*, 66 (2), (1972): 213-218. Accessed at <http://statehistoricalsocietyofmissouri.org/cdm/compoundobject/collection/mhr/id/34014/show/33904>.

reviewing the students' progress.¹⁹ There he met his biographer James M. Greenwood, who recalls Harris as the central figure of a very prominent group of educators including G. C. Swallow, Louis Soldan, C. M. Woodward, Cook, Baldwin, Geo. L. Osborne and Anna C. Brackett. After his first trip to Europe in 1880,²⁰ he left his position as Superintendent in Saint Louis and began working at the Concord School of Philosophy (Massachusetts), he financed it and lived there in retirement. It was a philosophical school for adults, it responded to their concerns and was directed by Amos Bronson Alcott. There he was able to develop his ideas and find an environment to continue with discussions that began in Emerson's house. Thomas Davidson²¹ was also there, Cossío had met him in Rome, at Terencio Mamiani's²² residence. Unfortunately, Bronson died in 1888. Two days later his daughter, the famous writer Louisa May

¹⁹ For further information about this institution, see E. M. Violette, *History of the First District State Normal School Kirksville, Missouri* (Kirksville: Journal Printing Company, 1905).

²⁰ He left New York for London on August 14, 1880 moving immediately to Brussels in order to participate in the International Conference on Education organized by the Ligue de l'Enseignement, but it seems he had no conversation with Cossío at that time. See K. F. Leidecker, *Yankee Teacher. The Life of William Torrey Harris* (New York: The Philosophical Library, 1946), 390-393.

²¹ Thomas Davidson (1840-1900). His ideal of *apeirotheism* (there is an infinite number of gods) influenced William James and John Dewey. In 1880 he had traveled on foot around Greece for eight months, thing that Cossío used to admire when they met in Rome. As a result of this trip he wrote, prefaced by Harris, *The education of the Greek people and its influence on civilization*, (New York, Appleton and Company, 1895). For further information about the influence on James and Dewey, see Michael H. De Armey, «Thomas Davidson's apeirotheism and its influence on William James and John Dewey», *Journal of the History of Ideas*, 48 (4), (1987): 691-707. Just like Harris, Davidson was a very concerned thinker about immortality and the existence of an afterlife.

²² Davidson arrived in Boston in 1867 introducing himself in the circle of Amos Bronson Alcott. His relationship with transcendentalism is complex. In those years he was mesmerized with Comte's positivism. At the same time, being interested in German transcendentalists criticism of the Bible, he believed that Christianity should be purged of its rigid dogmatism and institutions. Between 1875 and 1878 he moved to Cambridge where he became tutor of James Eliot Cabot's children, but feeling disappointed with Protestantism he decided to travel to Europe. He went to Athens to try to understand the basics of the Orthodox Church, which did not convince him, and while visiting the ruins of ancient Greece he had an intense religious experience that led him from an initially panentheist position to consider that reality consists on an infinite number of spiritual substances. When Cossío met him in Rome, Davidson was experiencing these intellectual transformations that once even led him to discuss with Pope Leo XIII. He was fascinated by Antonio Rosmini Serbatì's writings (1797-1855) which he studied along with the writings of Giordano Bruno, Leibniz and Kant, concluding that there was a «monadological panpsychism» and that while God was everywhere, he also existed in each monad. The reality, he said, is *Göttergemeinschaft*, a society of gods. Although Davidson was a professor and a fellow member in the Concord School, he did not feel comfortable with the atmosphere he considered as «too ethereal» and during three summers between 1888 and 1890, after Bronson Alcott's death, he created his own school in Farmington, Connecticut. See James A. Good «The Value of Thomas Davidson», *Transactions of the Charles S. Peirce Society*, 40 (2), (2004):

Alcott, also passed away and the center immediately fell into decline. By that time Harris was already, according to Smith, one of the twelve most influential educators in the United States.²³

Upon returning from his trip to Paris in 1889, Harris was appointed Superintendent of the National Bureau of Education²⁴ by President Benjamin Harrison on September 12th of that year, on Nicholas Murray Butler's proposal.²⁵ He was inducted into office on November 12th and during the next seventeen years he directed the most important educational institution in the United States until June 30, 1906.²⁶ He exercised a strong intellectual leadership on changes and reforms performed in school and secondary education during that period. He was intelligent and had deep convictions due to his long experience: he presented his views with appeal and expressive strength, as well as showing great patience and generosity to his partners.²⁷

He shared similar features to Cossío, who like him, faced a strong conservative opposition that did not accept such a personal style with so much influence amongst teachers. On the year of his resignation James Hulme Canfield, writing in the year that Harris resigned from the Bureau of Education, noted that he was «quoted more frequently and with more approval by educational journals and by public-school teachers than any other American--not even excepting Horace Mann».²⁸ Mowry referred

289-318. See <http://www.autodidactproject.org/other/TD.html> (accessed on 18-VI-2016) with the title «The Development of Thomas Davidson's Religious and Social Thought».

²³ Leonard G. Smith, *A History of the United States Office of Education, 1867-1967* (Norman, Oklahoma: University of Oklahoma, 1967), 95. Dissertation: <https://shareok.org/handle/11244/2204> (accessed on 20-V-2016).

²⁴ The Washington Bureau of Education was created by a law on March 2, 1867. Among its goals was to unify and circulate information among all schools and education centers in the United States and set the conditions for education progress and ensure the efficiency of the school system. For further information about the birth of this organization see the brochure written by Alexander Shiras, *The National Bureau of Education: Its history, Work, and Limitations* (Washington: Government Printing Office, 1875).

²⁵ Butler was Nobel Peace Prize in 1931. He was the first person Harrison proposed for the position of superintendent, but he resigned because he was engaged during those years in the creation of the *Teachers College* of Columbia University.

²⁶ Nobody would serve in that position for such that long period. Harris died on November 5, 1909.

²⁷ Smith, *A History of the United States Office of Education, 1867-1967*, 96.

²⁸ Smith, *A History of the United States Office of Education, 1867-1967*, 98-99. James Hulme Canfield (1847-1909) was president of the Ohio State University. Smith suggests that although Harris was an extraordinary intellectual, his management was controversial, and that by 1900 his own philosophy,

him as the most open and tenacious educator ever born in the United States. He had good argumentative skills to convince his opponents and he was a resourceful intellectual: «He was a skillful and successful teacher, superintendent of schools, a polished writer and an easy and forceful speaker, always expressing deep thoughts, a correct reasoned and an astute philosopher, perhaps the best exponent of Hegel this country has produced», Mowry said, recalling Harris' time as a commissioner.²⁹ When John R. Howard published *Educational Nuggets* he chose eight universal educators to explain the trends of the new education, finishing his anthology with three compatriots: Harris, Butler and Charles William Eliot,³⁰ probably the three most representative educators of the pedagogy in the United States in the late nineteenth century.

ON HARRIS' EDUCATIONAL THOUGHT

Harris fundamental issues on education were raised from the perspective of the tension between reason and feelings. He examined the role of tragedy compared to comedy in education, an issue often judged by the value that the school gives to literature. He believed that a person

which imbued the Bureau, was being relegated by the development that John Dewey's ideas began to reach.

²⁹ William A. Mowry, «William T. Harris», *The Journal of Education*, 83 (4), (1916): 90-91.

³⁰ John R. Howard, *Educational Nuggets: Plato, Rousseau, Herbart, Spencer, Harris, Butler, Eliot* (New York: Fords, Howard & Hulbert, 1899). Eliot had some educational ideas reminiscent of the ILE: he defended a harmonious progress of students from kindergarten through college. Harris and Eliot became members of the Committee of Ten in 1892, which promoted the National Education Association where many of the contradictions of the American educational system were proved in the late nineteenth century. Contradictions also present in the European countries, including the weight that classical and experimental programs should have in the curriculum. Harris, who defended the importance of the Humanities in secondary education, became embroiled in a heated controversy with Charles De Garmo, president of the National Herbart Society, in which he was defeated. See Herbert M. Kliebard, *The Struggle for American Curriculum, 1893-1958* (New York-London: Routledge Farmer, 2004, 3rd ed.), 16-17. Discussions were so intense that the National Education Association expanded the committee to fifteen members (Committee of Fifteen) in February 1893, designating Harris as president of the subcommittee responsible for the education curriculum in elementary education. While the subcommittee responsible for defining the teachers' training program made a single report signed by all its members and there was only a note of disagreement in the organization of urban schools, Harris's section report was only signed by him, while the other members submitted dissenting votes to his proposal. See *Report of the Committee of Fifteen on Elementary Education with the Reports of Subcommittees: on the training of teachers; on the correlation of studies in elementary education; on the organization of city school systems* (New York-Cincinnati-Chicago: The American Book Company, 1895). According to Kliebard, the reaction of the Herbartians to Harris's proposals was fierce.

could be in harmony or in disagreement with the society in which he/she is immersed. When someone lives in harmony with the social environment, the limits of individuality are not shown. They only appear when there is a collision with the established order.³¹ Whilst comedy represents the defeat of the plans of the individual by its own contradictions, tragedy embodies the spirit of innovation, not yet understood by his contemporaries. Sometimes it ends in an extraordinary gesture involving its own life but teaching a lesson, a human conquest that lasts throughout the centuries. Harris gave several examples paying special attention to Socrates' death. He also cited Don Quixote, to explain the abandonment and desertion of the classical ideals of Christianity and the adoption of new ones after the discovery of America.

A child begins life «as a savage that ignores civilization» and has to be taught about everything: «how to take care of himself, how to behave himself in front of the others, how to perform his role in the world and earn an honest living, observing and thinking». It is in the family where the child is taught to be inhibited. The school's purpose is primarily to educate the will and the spirit of citizenship. While the child is «only raised in the feeling/idea of a *clan*» in the family, school must educate him on civil obedience. As the teacher says, school has «to counteract the apprentices' tendency to an arbitrary and capricious behavior; reason must be imposed rather than their wild nature, and always insist on the adoption of prescribed forms».³² Harris is heavily influenced by Horace Mann when he defends the importance of the school to spread the spirit of civility. In fact, his study of Mann begins by analyzing the change from rural to urban culture in the United States. The study ends highlighting the importance given to education for everyone, to illustrate the entire population, to separate it from the darkness and to show not only the path to prosperity and honor but also to beauty.³³

Furthermore, Harris was no stranger to American transcendentalist thought. He was a follower of Ralph Waldo Emerson's ideas, especially of

³¹ William T. Harris, *The Educational Value of the Tragic as Compared with Comic in Literature and Art*. [Read before the Department of Superintendence, N. E. A., at Chattanooga, February, 1898. No publication information. Microfiche copy preserved in the library of the Ministerio de Educación, Cultura y Deporte]

³² William T. Harris, «Los dos aspectos de la educación». *BILE*, XIX (422), (1895): 113.

³³ William T. Harris, *Horace Mann*, (Syracuse, N. Y.: C. W. Bardeen, Publisher, 1896), 30-31.

his first book *Nature*, published in 1836. Just like that, before immersing into German idealism, he already had assumed the assumptions he outlined in this work that combined nature and art. At the same time, he considered the first one as a scenario that was equally suited to comedy and tragedy, whose pleasures must be used with moderation «for, nature is not always tricked in holiday attire, but the same scene which yesterday breathed perfume and glittered as for the frolic of the nymphs, is overspread with melancholy today».³⁴ In 1885, Harris published a study which highlighted that Emerson's poetry abounded in metaphors drawn from modern theories about nature. He admired his poems which he compared with Shakespeare's «Under the Green Wood Tree». He believed that the beauty of nature demanded the abandonment of the ideas of regularity and symmetry in art, because it suggested infinite resources in forms, thus making us free.

Emerson argued that nature was the vehicle of thought because it made the man aware of «an universal soul». Through it we reached the «final unit» that contained the truth and virtue that transcended beauty. Harris pointed out that Emerson found four important benefits in nature: the resolution of basic needs (food, clothing and housing), beauty, language and discipline. Focusing on beauty, he stated that the beauty of nature had three faces: delight, the sign of the divine virtue and self-knowledge. A work of art was a miniature of nature's expression that sheds light on the mystery of mankind.³⁵

It is very likely that his admiration for Emerson's thought would facilitate his approach to fröebelianism, in a synthesis of Hegelian idealism and transcendentalism. That combination would also make easier the intellectual approach between institutionist pedagogy and Harris' thought, because despite the differential traces separating transcendentalism from institutionism, as Pernas says, between the two there are «meeting places significant enough to watch them together». One is the approach to the landscape, as a dimension forging identity and a moral reference that can exorcise the distance between the cultured and

³⁴ Ralph Waldo Emerson, *Naturaleza* (Palma de Mallorca: José J. de Olañeta, 2007), 30-32.

³⁵ William T. Harris, «Emerson's Philosophy of Nature», in *The genius and character of Emerson. Lectures at the Concord Scholl of Philosophy*, ed. F. B. Sanborn (Boston, James R. Osgood and Company, 1885), 346.

the popular and where nature plays a key role in «identity regenerations», sometimes in conflict with entrenched vernacular traditions.³⁶

Moreover, Harris, a supporter of the public school, was perhaps the first American educator who tried to bring together black and white people in the same classrooms. He said that all children, regardless of their origin, should share the same school space for three, four or five years. All segments of society should have common experiences by living together in school. However, he understood that individuals should maintain control of their own destiny. The school had to fulfill the fundamental purpose of providing mental discipline, tools and intelligence for the children to help themselves, but then, as individuals they should continue their learning beyond school. He strongly believed in educating people on the idea of self-help and even argued that a year of kindergarten could be crucial for a person's life because the exposure to its games, «empowered them with the ability of successfully acquire a wide variety of occupations from needlework to molding, or food preparation at home».³⁷

ART AND NATURE IN HARRIS

It is unknown whether Cossío and Harris saw each other again after that meeting in Paris in 1889. Harris returned to Europe in 1895, accompanied by Greenwood and traveled to Germany and Italy. Cossío did not record an interview with him on his trip to the United States in 1904. However, they shared many ideals: they were two educators who liked to think of a world with higher levels of social welfare, intelligence and humanity, for which an effective educational work was needed to reach the entire population. They both had valuable intellectual concomitances, despite the geographical distance and life paths developed in very different cultural circumstances.

After studying each ones' writings one could find many common themes: the interest in promoting school libraries, training of teachers,

³⁶ Gonzalo Pernas, «De Concord a Guadarrama. Una semblanza compartida Del trascendentalismo norteamericano y el institucionismo español», *Revista de Occidente*, 408 (2015): 91.

³⁷ Selwyn K. Troen, «Popular Education in Nineteenth Century St. Louis», *History of Education Quarterly*, 13 (1), (1973):35-37

rural school, early childhood education, kindergarten and physical education. But if something could made them intellectually similar is the importance granted to the cultivation of art education at school, how to awake aesthetic feelings in children, both with art and nature. In their writings we can find certain coincidences, a shared intellectual universe that is reflected in the school achievements of distant countries. Cossío could certainly be identified with three of Harris' texts: *Beauty in Art vs. Beauty in Nature* (s.a.), *Art Education, the True Industrial Education* (1889), and *The Aesthetic Element in Education* (1897). The relationship between art and nature is probably one of the subjects that could raise a lively debate between the two. In this paper we would like to show the importance of these issues for these two extraordinary educators.

Harris, as well as Cossío, understood art was a fundamental element in the education of people because it comes before any intellectual manifestation. Art involves feelings, the first psychic manifestations that do not need to be explained through reason. Whilst Cossío appreciated it more from a perspective that allowed to enjoy in its contemplation and creation, Harris appreciated it from the perspective of the expression of freedom both in the body (Greek art), from the body (Christian art) or from the unawareness of body and soul (symbolic art). Beauty in nature is perceived, says Harris, after leaving the city: «When we come to the country and are alone with trees, mountains, meadow brooks and other inanimate objects, we have a sense of relief from duty and from the worry which a net-work of relations brings us».³⁸ But at the same time, he argued that nature provides a sedative feeling rather than beauty, because we don't always appreciate nature by its beauty: it is a remedy against the pressure of social obligations and offers freedom. But at the same time, he believed that a symbolic correspondence between landscape and spirit could be established. In order to develop this idea he referred to Frederic Edwin Church's landscape painting, «Heart of the Andes»,³⁹ and after a description of the painting, Harris suggested:

³⁸ William T. Harris, *Beauty in Art vs. Beauty in Nature*, 4. [No publication information. Microfiche copy preserved in the library of the Ministerio de Educación, Cultura y Deporte]. The brochure is not dated, but it is later than 1889, because it features Harris as «U. S. Commissioner of Education».

³⁹ Church painted the picture in 1859, as a result of an expedition to Ecuador in 1857. The large canvas was displayed immediately in New York causing a public disturbance and was subsequently exhibited in London with equal success, where Ruskin could admire it. That same year Darwin published *On the Origin of Species*, and Alexander von Humboldt died. He had made a great praise of

Such a composition with variety in the foreground and sublime heights in the background bathed in sunlight is a ready symbol of the human nature which has petty details consisting of daily occupations, amusements and disappointments, diversions and griefs, efforts and intervals of repose –for ourselves and for our neighbors– these are in foreground of the picture of human life. In the background arise, the moral elements of our character, the structure of reason itself, especially its moral laws, its intuition of the Divine, its religious faiths and its philosophical insights, these are abstract like the white snows on the glaciers. No green thing grows on them but they furnish, all the same, the fertilizing streams which descend to the vales of the mortal life. The stream of life and the stream of goodness that come from the Divine make glad the terrestrial abode of man.⁴⁰

He claimed that the connection between the material and divine things is the basis of poetry and art, and that people feel this correspondence in proportion to the degree of a cultivated imagination they possess.⁴¹ He carefully analyzed the painting, considering symbolic art was not the highest degree of art, but classical art when it expressed a sacred idea, because morality and holiness are higher than the beauty orders. At the same time, he claimed there was no perfect religion if it condemned beauty, because beauty in itself is always good.

Nature is the revelation of divinity, he said, and its laws govern the universe, but it does not create human institutions, it does not produce art or laws that ensure justice. Nature does not create sculpture or literature; both arise in highly developed civilized environments. The divine, he claimed, is not the immediate wild nature, a violent scenario where the

landscape painting a few years earlier in the second volume of his work *Cosmos*. See Albert Ten Eyck Gardner, A. T. E.: «Scientific sources of the full-length Landscape: 1850», *The Metropolitan Museum of Art Bulletin New Series*, 4 (2), (1945): 59-65. <http://www.jstor.org/stable/3257164> (accessed 14-II-2016).

⁴⁰ Harris, *Beauty in Art vs. Beauty in Nature*, 5.

⁴¹ Harris used to give poetic examples to express his ideas. In this case used Tennyson's poem «The flower in the Crannied Wall» that enables to know, pulling it from the wall, everything man and God are. He believed that a man, as an immortal being, was on the highest rung of nature and nature connected him with the divine spirit. *The Educational Value of the Tragic*, 3. It is a poetic image that contrasts with the picture of Church: the immensity of the material world represented by mountains, gradually transformed into the endless greenery of nature. Humanity appears as almost imperceptible and within it the greatness of Christianity that gives full meaning to existence arises.

destination is more prevalent than freedom. The divine purpose ends when the man emerges from nature, immortal, free and responsible, in the image of its creator. Nature is beautiful but does not create art because art is freedom, and nature is beautiful by chance. Hence, he concluded, the beauty of art transcends the beauty of nature.⁴²



Frederic Edwin Church. *Heart of the Andes*. 1859. Metropolitan Museum of Art, Nueva York (<http://www.metmuseum.org/collection/the-collection-online/search/10481>)

A few days before coming to Europe in 1889, Harris read a report in the *National Educational Association*. He was still linked to the Concord School although he was listed as Commissioner of Education in the publication, published months later.⁴³ It is a dissertation in which he appeared, just like Giner and Cossío, very concerned with the linkage between the technical and vocational education and general training, because the latter is considered essential for the formation of citizenship and better training for industrial workers. Harris argued that a nation in which all employees are educated in the taste for beautiful forms, this

⁴² Although is still fairly close to Hegel's three stages of art theory, unlike the German thinker he does not consider the romantic art (including Christian art) to be higher than classic art.

⁴³ William T. Harris, *Art Education. The True Industrial Education. A Cultivation of Aesthetic Taste of Universal Utility* (Syracuse, NY: O. W. Bardeen Publisher, 1889).

taste would be reflected in the productions, and that this would result in the welfare of the country and a better trade.

To reinforce his argument, he appealed to artistic training that young Swedes received, remembering that Sweden was the leading country in the world in teaching by manual labor and also pointing out the task developed by the South Kensington Museum in London since 1851. Harris established a theory of development for industrial productions summarized in three ideas: regularity, symmetry and harmony, which he explained at length. For him, harmony is a superior quality that allowed the agreement between the will and the body, between the idea and its expression. After a review of the Hindu, Egyptian, Assyrian, Persian and Greek religions and their artistic manifestations, he concludes that Greek art is central because it explains the divinity from human corporeality, as an expression of personal freedom.

However, Harris would not notice the importance of teaching art as a work area for the common school until 1897. In *The Aesthetic Element in Education* he claimed that there are five lines of intellectual development that have profound significance in school learning: math, grammar, organic and physical world, history, and aesthetic training, gathering in the latter concept literature and art. Both are manifestations of the power of the mind, of a person's own activity making perceptible the inner world of the senses. However, he complained that the school has always been concerned with literature, but not other arts, except for music, and he believed that architecture, sculpture and painting could add «a good lesson» to the curriculum.

Based on this reflection he presented a comprehensive plan to develop fine arts in school. He considered the use of five in an ascending scale: architecture, sculpture, painting, music and poetry. Other arts such as dance, landscape gardening, engraving, eloquence, drama or oratory, were considered derivations of these five great arts. His analysis was very Hegelian: symbolic art (Egypt), classical art (Greece), romantic art (Christian Europe), but with nuances about the importance of the influences he saw in each of them. For him, there was nothing better in the architecture and sculpture than the achievements of the Greeks, while he believed that the painting was sublime in Christian art.



El Greco. *The Burial of the Count of Orgaz.* Iglesia de Santo Tomé (Toledo) 1587.

(http://commons.wikimedia.org/wiki/File:El_Greco_-_The_Burial_of_the_Count_of_Orgaz.JPG)

THE ROLE OF ART IN EDUCATION ACCORDING TO COSSÍO

In one of his best known writings about art education,⁴⁴ Cossío begins by saying that his instructions are only related to architecture, sculpture and painting. Establishing a comparison with Harris' concerns, his ideas could be placed in the peak of a very new pedagogy. The important thing about Cossío's reflections is that, like Harris, he understands very well that there are no «fine arts and crafts that are not beautiful», in a clear inclination to value the industrial arts and items made by craftsmen and industries. In a clear reference to the strong rural imprint of popular arts in Spain, he always showed curiosity on elements such as: earthenware jugs, peasants attire, embroidery and lace, farm implements and rural architecture. He used to give them as an example of the genius of the people. Things are done at first because they are useful. Some others, said Cossío, «are only made for fun, for us to enjoy, because we simply obtain pleasure by watching them». The «pretty» or «beautiful» things are often a child's accessible idea of beauty.⁴⁵

He believed the contemplation of works of art exercised «critical judgment and a sense of beauty», even before children have age to reason. Because art allows them to «love the beautiful, ennoble their tastes, enjoy the more pure and healthy pleasures and use, in short, their artistic culture to live in a more refined and beautifully way». This requires putting the child in contact with objects, as he stated in 1879: «Teach them how to think of everything that surrounds them and make their rational faculties

⁴⁴ Preceded by the introductory heading of «Conferencias normales sobre la enseñanza de párvulos», his work «La enseñanza del arte» was published in the *BILE*, IX (1885): 348-352 and X (1886): 57-62 and 100-101.

⁴⁵ Manuel B. Cossío, «La enseñanza del arte», in *El maestro, la escuela y el material de enseñanza y otros escritos*, ed. Eugenio Otero Urtaza (Madrid: Biblioteca Nueva, 2007), 165.

active by showing them the way to true knowledge, which then serves in life».⁴⁶ Cossío thought the contemplation of art breathed «freshness and freedom of thought» providing elements to intelligence to create something with your hands.

This simplicity of art in order to awaken thought is what made him carry forward the idea that the peasants could recognize the Spanish painting masterpieces in the travelling museum exhibitions of the Educational Missions. The important thing for him was to raise the awareness, opening gates to unusual worlds to those who first watched them, serving no particular or utilitarian desire.

Cossío had a great ability to get in front of a painting and making those accompanying him vibrate with excitement. Just as Harris knew how to draw conclusions from a painting in order to understand the nature, Cossío used art not only to understand the history of a country, but to access the inner layers expressed in all range of emotions. Amongst all El Greco's paintings, there still is an outstanding description and we can contrast it with the analysis conducted by Harris on the work of Church. I am talking about to *The Burial of the Count of Orgaz*.

The first thing we see in Church's painting is the magnificence of nature. Then we approach the details of humanity that are enclosed in it. In the painting by El Greco, we see a celestial region above and human life below, a familiar face experiencing death with emotion and naturally, in a magnificent image. In both paintings there is a symbiotic relationship between earth and sky, suggesting that the transit through life can be represented with suspended moments that fulfill a pedagogical function: the immensity of nature and death, the human littleness before them. Watch the passage of time between a mysterious celestial world, where the fragility of life has the hope of eternal glory, and a nature that floods everything, where humanity also discovers the grandeur of the divine.

Cossío's description is very different from Harris'. He compares *The Burial* with *Don Quixote*, as masterworks of a culture and a time

⁴⁶ Manuel B. Cossío, «Carácter de la pedagogía contemporánea. El arte de saber ver», in *La Institución Libre de Enseñanza y Francisco Giner de los Ríos: Nuevas perspectivas. 3. Antología de textos* (Madrid: Fundación Francisco Giner de los Ríos & AC/E, 2013), 151.

remembered as memorable, but the work of El Greco, he says, stands for a «deep contemplative intensity» which gives some of his figures «an air of alienation». A painting that proposes a «naturalistic and ascetic mysticism» representing a time very differently than Cervantes does. A closed space where everything looks inward: «everything is essentially contemplative; corpse, saints, monks, clerics and knights, they all seem trapped inside the castle and reveling in it».⁴⁷

Without establishing a comparison that might seem unlikely, it is interesting to note that both educators had a strong aesthetic sensibility, and they were aware that the school had to develop a taste and interest towards art.

In addition, Cossío gave art a central place in the education of a person because, he declared radically, a life that deserved to be lived had to be transformed into work of art. He said that the origin of art is in games, and that children are artists when they play. Education consisted in «teaching the child to be an artist of his own life, to play his life artistically» and hence he concluded that being educated was the «art of good living» because «knowing how to live, is a work of art itself». Art was not determined by need, but by the free will of the mind, and he pointed out that reality was presented in three different dimensions: scientific, practical and creative. When the latter has no other purpose than aesthetic and disinterested enjoyment whose sole product is the beauty, we are at the core of art education. According to Cossío this was the hub of a person's education, because he defended a «beautified soul» could not make rude or brutal actions, reaching the ever beautiful truth.⁴⁸

TWO EDUCATORS WHO FORGED EDUCATION AHEAD

The comparative analysis of their educational thinking shows that during those years in the Western world there was a strong influence of pedagogy with a certain Germanic origin and it was accepted with successive transformations and local adaptations in many European and American countries. In the background lies the idealistic philosophy

⁴⁷ Manuel B. Cossío, «El Entierro del Conde de Orgaz», in *La Institución Libre de Enseñanza y Francisco Giner de los Ríos: Nuevas perspectivas. 3. Antología de textos*, 417.

⁴⁸ Eugenio Otero Urtaza, *Manuel Bartolomé Cossío: pensamiento pedagógico y acción educativa* (Madrid: CIDE-MEC, 1994), 136-140.

(Krause in Cossío, Hegel in Harris) and beyond it, the *Naturphilosophie* and the mind represented by Alexander von Humboldt. And perhaps stubbornness in seeking educational values of nature in the wake Rousseau had opened. Art and nature, and even art, science and nature, it is not only a constant of the ILE. Their ideas, which Cossío represented so well, must fit into a transnational movement that shares an educational ideology. This ideology is characterized by: the rejection of dogmatic forms of existence's organization, the acknowledgment of the superiority of scientific thought over religious beliefs, opening a new horizon of well-being and optimism. It also understands that nature, as a science space and emerging environmental culture, stretched his cloak to art, aesthetic landscape, freedom and creative imagination.

This is more noticeable if we approach the Anglo-Saxon influences. Both Harris and Cossío follow an open line for the English Pre-Raphaelites, continuing the *Arts and Crafts* movement founded by William Morris, who defended the handcraft against the growing mechanics of manufacturing imposed by the Industrial Revolution. This is where we can see some differences between the two educators. Harris is excited by the perfection of an object that can be reproduced thousands of times, and hence his enthusiasm for industrial designs. On the contrary, Cossío was astonished with the skills of the artisans and their unique works. But both can be considered as fans of Ruskin's thought because they assumed that manual work had a central place in the education of young people, not only due to the development of mental and creative abilities, but because it leads a person to obtain many moral qualities.

Despite being advocates of technical education and that young people may learn by working with their own hands, they understood that the acquisition of skills and technical skills and development of industrial arts themselves could create chaos if educational efforts were misdirected and they lacked the understanding that these actions produced on our feelings. Beyond being an engine of creativity in pupils, education of aesthetic sensibility affected the life of the soul. Cossío believed in the educational power of nature and he led the students of the ILE there every time he could, but his most intimate passion was painting, and especially the paintings of El Greco. In the mysticism that surrounded these paintings, he saw the expression of something sublime that formed the core of the spirit, an inner

world in every person who could hardly be constructed with other learning. In contrast, Harris marveled with nature expressed in a canvas possibly seen as the expression of unapproachable power of divinity. In turn, he was ecstatic with classical religious painting, and concerned about the immortality of the soul. He had «spiritual hunger» and had devoted much effort to understand the *Last Judgment* of Michelangelo or *The Transfiguration* of Raphael.⁴⁹

However, Cossío advocated more strongly that the school was installed in a natural environment. Harris defended school more as an instrument to discipline the indomitable spirit, which restrains the passions and trains people in rationality and sociability. Meanwhile, Cossío claimed that personal values developed, aesthetic taste and curiosity refined through the efforts of an outdoor excursion; and character strengthened in a way that could not be achieved in the classrooms. Certainly, they both saw the landscape and the elements of nature as a powerful educator, attending all dimensions of the person. Just like art, it inspired and formed the recreation of the spirit, without forgetting the existence of the body (both in its classical and Christian sense and its eminent examples shown in art), its care and health, and the need to abstract from mental work with pleasure. For this reason, going out into nature and enjoying the air, the sun and the landscape, it was a task that could not be neglected by wise teachers. Cossío stated that the campus had no limits and that school should be located out of town.

While for Harris recess was the pupil's work intermission that allowed physical exercise and mental strength to recover,⁵⁰ Cossío's idea of school was closer to pure recreation of the spirit. He not only sought for «sober and intense intellectual work», after which playing and being in frequent contact with art and nature was necessary, but going outside expanded «the social formation that is treasured in the range of impressions, in the clash of characters, in the close solidarity of a free and friendly harmony between teachers and students»⁵¹ because the field trip is the «real school».

⁴⁹ C. H. Ames, «William Torrey Harris», *The Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods*, VI (26), (1909): 708.

⁵⁰ William T. Harris, «Recess», *Popular Education Document* n.º 20. [Microfiche copy preserved in the library of the Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. No publication information, speech delivered in Washington on February 13, 1884]

⁵¹ Manuel B. Cossío, «Principios pedagógicos de la Institución», in *De su jornada*, (Madrid, Aguilar, 1966), 25.

There is nothing in Harris' work to suggest a walking comradeship between teachers and pupils, nor had he the interest for walking tours that were made in the ILE. For him, nature was a religious reference more than teaching reference. A space that approached man to divinity. Giner, rather than Cossío, could share that passion for great outdoor spaces, the enthusiasm of sitting and watching the horizon from the top of a mountain and think about the infinitude of things, but he does not have the Emersonian fervor of Harris. When Giner wrote *Paisaje* in 1886, the same year as the Society for the Study of Guadarrama was created, he had a challenging impulse, more scientific than metaphysical and of course with educational desire, perhaps accentuated in the search for a Spanish national identity, but not essentially mystical. He does not exclude that the landscape could lead to «religious devotion» but without going so far as Harris and other transcendentalists that placed the time of fascination of experiencing the natural landscape as a door of communication with the divinity. «Nature is the organ through which the universal spirit speaks to the individual, and the struggle to lead the individual back to him», said Emerson.⁵² Giner's claims were simpler and of course pedagogical, as shown in its evocation of the sunset from the hills of Guarramillas:

I do not remember having ever felt an impression of a bigger, more solemn, more truly religious and deeper meditation. And then, overwhelmed by emotion, everyone thought about the vast mass of our urban people, condemned by poverty, shortsightedness and exclusivism of our detestable national education to lack this kind of enjoyments, that in its misfortune, perhaps even mumbles, mutters as the savage about our social refinements; losing in this way the living stimulus that favors the expansion of fantasy, the ennoblement of emotions, dilation of the intellectual horizon, the dignity of our tastes and love of moral things that always springs to the purifying touch of nature.⁵³

There is no doubt that Cossío shared Giner's thought, but he did not have such passion for hiking as his master. When Giner was tense he used to go for a walk, while Cossío preferred to lock himself in his

⁵² Emerson, *Naturaleza*, 104-105.

⁵³ Francisco Giner de los Ríos, «Paisaje», in *Por una senda clara*, ed. de José García-Velasco y Eugenio Otero Urtaza (Sevilla: Centro Andaluz de las Letras, 2011), 43-44.

room and read. Cossío admired the solemn nature landscapes but, unlike Harris, he liked being in contact with rurality and admired the activity of the peasants. He saw in this a treasure enhanced by centuries of history and generations, and even a germ of social transformation and a healthy lifestyle that contrasted the noise and coarseness of the city. None of this can be found in Harris, whose support to the public formal education was based on the development of cities, in promoting a productive citizenship in a democratic society.

Cossío searched a momentum for modernization in the rural world. He was more interested in inhabited nature, not as the portentous phenomenon Harris highlighted in Church's painting or Tennyson's poem, but by his admiration for human communities that had managed to easily adapt to a natural environment. Cossío was a great admirer of folk art whose products «always root strongly into the depths of social life, regardless of class, nest there and last forever». From this background «differentiations emerge, schools, transport of inspiration, accents of creative geniuses, and all that was born, reverts back to folk art again, incorporated into it and feeds from it, as mother earth lives and thrives at the expense of the beings that fruitfully engendered».⁵⁴

Despite some differences between these two educators, so influential in their time and in their countries, a set of similarities deserve attention in reference to the ability of art and nature as educational powers. Both are part of the «transatlantic community of discourse», a complex process of intellectual convergence beyond national frameworks, seeking mediation between idealism and positivism, which Kloppenberg called *middle way philosophy*.⁵⁵ A debate that was very much alive in Spain in the early years of the Restoration after the emergence of «krausopositivism». It was certainly not a domestic phenomenon, but a branch of a debate which then spread throughout Western high culture and was continued by thinkers of the next generation, with more contributions and new perspectives. Unquestionably, Giner and Harris are from the same generation and similar age. Cossío, younger than them, would be in

⁵⁴ Manuel B. Cossío, «Elogio del arte popular», *De su jornada*, 251-252.

⁵⁵ James Kloppenberg, *Uncertain Victory. Social Democracy and Progressivism in European and American Thought 1870-1920* (New York/Oxford: Oxford University Press, 1986), 10.

the next generation that would overlap with John Dewey's generation in the United States. This makes it much more interesting to examine these generational crossings and perhaps leads to keep looking for new similarities and differences in this complex web of thinkers who have shaped the foundations of contemporary education. ■

Note on the author:

EUGENIO OTERO URTAZA is BA in Arts & Humanities (Pedagogy) from the Universidad Complutense de Madrid (1976) and Ph.D. in Philosophy and Education Sciences from the University of Oviedo (1990). Professor at the University of Santiago de Compostela (Lugo Campus) since 1979 and since 1995 full professor at the Escuela Universitaria de Teorías e Instituciones Contemporáneas de la Educación. He was director of the previous Escuela de Formación del Profesorado de Lugo between 1994 and 2003.

Specialist in studies on the *Institución Libre de Enseñanza* (Free Teaching Association) about which he has published several books in addition to more than sixty articles and book chapters dealing with diverse aspects surrounding the cultural and educational flowering undertaken by Francisco Giner beginning in 1876. He has carried out in-depth studies of the Patronato de Misiones Pedagógicas and the intellectual trajectory of Manuel B. Cossío as well as some of his unpublished letters, his travel logs and his pedagogical ideas. Much of his research in recent years has focused on the international dimension of the *Institución Libre de Enseñanza* and its relationship with German, Portuguese, Belgian, French and English educators. He coauthored two of the most-used manuals in the field of teacher training for kindergarten and primary school teachers (published by Biblioteca Nueva and Graó) and he is at present the coordinator of the research group GI2124 of the USC (Edunartex) Education, Nature, Art, Excursions. As of 2011 he is coordinator of the Master's program Educational Activities in Nature.

IMÁGENES E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN POPULAR: REPRESENTACIONES FOTOGRÁFICAS DE LAS MISIONES PEDAGÓGICAS EN LA REGIÓN DE MURCIA*

*Images and history of popular education: photographic
representations of the Pedagogic Missions in the Region of Murcia*

Pedro L. Moreno Martínez[§]

Fecha de recepción: 22/06/2016 • Fecha de aceptación: 21/09/2016

Resumen. Este artículo tiene por finalidad la localización, clasificación y análisis del patrimonio histórico-educativo de carácter fotográfico de una de las experiencias de educación popular más características de la historia de la educación en España, realizadas en un contexto geográfico y un momento determinados. Nos referimos a las iniciativas llevadas a cabo por el Patronato de Misiones Pedagógicas, y otras afines, durante la Segunda República Española, en la Región de Murcia, de 1933 a 1935. Por una parte, en el texto se efectúa un recorrido introductorio acerca de la gestación y alcance experimentado por el llamado «giro visual», se delimita el campo historiográfico de la educación popular, se determinan las parcelas del mismo que han prestado más atención al estudio de sus representaciones fotográficas en nuestro país y se realiza una aproximación general a las Misiones Pedagógicas, así como al papel que la cultura visual y la fotografía desempeñaron en las mismas. En cuanto al núcleo central de la investigación, tras una presentación sucinta de las Misiones Pedagógicas en el contexto regional, se localizan y analizan, por un lado, las imágenes que tuvieron una proyección pública mediante su difusión en la prensa diaria o a través de las revistas ilustradas coetáneas, junto a los problemas asociados a tales fuentes. Por otro lado, se localizan y analizan, a partir de una tipología *ad hoc*, los fondos de tarjetas postales y de fotografías de tales experiencias conservadas en colecciones privadas pertenecientes, originariamente, a destacados responsables de las mismas, como fueron los escritores Carmen Conde y Antonio Oliver o profesores como Eugenio Úbeda.

[§] Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Facultad de Educación. Universidad de Murcia. Campus Universitario de Espinardo, 30100 Murcia. España. plmoreno@um.es

* Este artículo se ha llevado a cabo en el marco del proyecto de investigación aprobado por el Ministerio de Economía y Competitividad EDU2013-42040-P titulado «Imagen y educación: marketing, comercialización, didáctica (España, siglo xx)».

Palabras clave: Misiones Pedagógicas; Prensa ilustrada; Tarjetas postales; Fotografía. Murcia (España); siglo xx.

Abstract. *This paper aims to locate, classify and analyse the historical-educational heritage, as captured in photographs, of one of the most characteristic experiences of popular education in Spain, one which took place in a very specific geographical and historical context. We are referring here to the initiatives undertaken by the Patronato de Misiones Pedagógicas (Board of the Pedagogic Missions) and other similar bodies during the Second Spanish Republic in the region of Murcia from 1933 to 1935. The paper offers an introduction to the development and the scope of the so-called «visual turn» and delimits the historiographical field of popular education, determining which areas within this field devoted the most attention to the study of photographic representations in our country. We also examine the Pedagogic Missions, evaluating the role that visual culture and photography played in them. After a brief introduction to the Missions in a regional context, the core of the paper identifies and analyses the images that reached the public through the daily press and the contemporary magazines, along with the problems deriving from these sources. The paper also uses an ad hoc typology to locate and analyze the private collections of postcards and photographs that originally belonged to renowned figures in charge of them such as the writers Carmen Conde and Antonio Oliver or teachers like Eugenio Úbeda.*

Keywords: *Pedagogic Missions; Illustrated Press; Postcards; Photography; Murcia (Spain); Twentieth century.*

INTRODUCCIÓN

Al igual que en el ámbito historiográfico se ha venido hablando en las últimas décadas, entre otros «giros», del *linguistic turn*, del *cultural turn* o del *emotional turn*, desde los inicios de la década de los noventa del pasado siglo xx emergió y comenzó a desarrollarse una nueva corriente historiográfica vinculada al denominado «giro visual», reflejada en expresiones tales como el *pictorial turn*¹ o el *iconic turn*.² Este cambio ha propiciado por parte de antropólogos, comunicólogos, historiadores del arte o de la cultura, entre otros investigadores, un creciente interés por el mundo de las imágenes como tal —producción, presencia, usos, recepción, apropiaciones, etc.— y su condición de fuente histórica.

¹ William J. T. Mitchell, «The Pictorial Turn», *ArtForum*, 30 (1992): 89-94.

² Gottfried Boehm y William J. T. Mitchell, «Pictorial versus Iconic Turn: two letters», *Culture, Theory & Critique*, 50 (2-3), (2009): 103-121.

Frente a la ancestral invisibilidad de lo visual, la imagen como documento histórico comenzó a ser considerada gracias a la ampliación de los intereses de los historiadores que, más allá del uso de las fuentes tradicionales, requerían la utilización de nuevos testimonios del pasado como, entre otros, los textos literarios, los testimonios orales o las imágenes. Autores como el historiador de la cultura Peter Burke, en su conocida obra *Eyewitnessing: The Uses of Images As Historical Evidence*, mostraba su interés por fomentar el uso de este tipo de documentos históricos al tiempo que alertaba sobre sus límites, problemas y trampas.³

La historiografía educativa también ha sido receptiva a tales cambios. La creciente atención prestada por los historiadores de la educación al mundo de la imagen tuvo, entre sus precedentes, la sección monográfica dedicada por la revista *Histoire de l'Éducation*, en su volumen 30, editado en 1986, a *Images et education*. No obstante, sería la vigésima edición de la International Standing Conference for the History of Education (ISCHE), celebrada en Kortrijk (Bélgica) en 1998, bajo el título de *The Challenge of the Visual in the History of Education*, la que propiciaría la plena incorporación de los historiadores de la educación al estudio de la cultura visual. Los temas allí tratados —imágenes y representaciones de profesores, metáforas, iconos, ayudas visuales en cosmografía y astronomía, emblemas, carteles, libros de texto, arquitectura, exposiciones, filmes, dibujos animados, cajetillas de cigarrillos, fotografías— representaban un muestrario de las posibilidades que este nuevo campo de investigación ofrecía, al mismo tiempo que la diversidad de enfoques y objetos de análisis y los problemas metodológicos que planteaban este tipo de fuentes. Una selección de las principales aportaciones efectuadas a la vigésima edición de la ISCHE serían difundidas dos años más tarde por la revista *Paedagogica Historica*.⁴ El progresivo reconocimiento, afianzamiento y uso de estas fuentes para el conocimiento de la historia de la educación no ha estado exento de reflexiones críticas acerca de las posibilidades y las limitaciones que las mismas ofrecen al estudio y avance de dicho conocimiento histórico de la educación.⁵

³ Peter Burke, *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico* (Barcelona: Crítica, 2001).

⁴ Marc Depaepe y Bregt Henkens, «The Challenge of the Visual in the History of Education», *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education*, 36 (1), (2000): 11-17.

⁵ Marc Depaepe y Frank Simon, «Sobre el treball amb fonts: consideracions des del taller sobre la història de l'educació», *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació*, 15 (2010): 117-119.

Este nuevo campo de investigación histórico también ha recibido una atención destacada de la comunidad científica en España. El artículo de María del Mar del Pozo, difundido en un número monográfico de la revista *Historia de la Educación* dedicado a las «Nuevas tendencias en historia de la educación», publicado en 2006, ofrecía un amplio estudio sobre el uso de la imagen como fuente histórico-educativa, los enfoques metodológicos planteados en el panorama internacional y una propuesta teórica para el análisis de las imágenes, especialmente de la fotografía.⁶

Los historiadores de la educación de nuestro país han venido prestando cada vez un mayor interés a la fotografía como fuente para la investigación histórico-educativa, desde mediados de la década pasada. Muy especialmente cabría señalar los proyectos de investigación emprendidos por el Grup d'Estudis d'Història de l'Educació de la Universidad de las Islas Baleares, desarrollados a partir de 2004, que han tenido como objetivo fundamental la localización, inventario y análisis de numerosos repertorios fotográficos públicos y privados de carácter educativo referidos a Baleares, desarrollando nuevos modelos interpretativos y generando y difundiendo la producción científica consiguiente.⁷ Una producción de la que podríamos destacar, sucintamente, por ejemplo, el monográfico «Fotografia i història de l'educació», publicado en la revista *Educació i Història* el año 2010,⁸ la obra homónima *Fotografia i història de l'educació* editada en 2012,⁹ o la organización de las XXI Jornades d'Història de l'Educació de la Societat d'Història de l'Educació del Països de Llengua Catalana, celebradas en Palma del 26 al 28 de noviembre de 2014, sobre «Imatges de l'escola, imatge de l'educació» y la consiguiente edición de sus actas.¹⁰

⁶ M.^a del Mar del Pozo Andrés, «Imágenes e historia de la educación: construcción, reconstrucción y representación de las prácticas escolares en el aula», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 25 (2006): 291-315.

⁷ Francisca Comas, «Localització, anàlisi i utilització de la fotografia com a font per a la història de l'educació: presentació dels projectes desenvolupats en el Grup d'Estudis d'Història de l'Educació de la UIB», en *Investigar la Història de l'Educació amb imatges*, coord. Eulàlia Collelldemont (Vic: Eumogràfic – MUVIP, 2014), 53-64.

⁸ Francesca Comas Rubí, «Presentació: Fotografia i història de l'educació», *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació*, 15 (2010): 11-17.

⁹ Francesca Comas Rubí, Xavier Motilla Salas y Bernat Sureda Garcia, *Fotografia i història de l'educació. Iconografia de la modernització educativa* (Palma: Lleonard Muntaner, 2012).

¹⁰ Francesca Comas Rubí et al. (eds.), *Imatges de l'escola, imatge de l'educació. Actes de les XXI Jornades d'Història de l'Educació. Palma, del 26 al 28 de novembre de 2014* (Palma: Universitat de les Illes Balears, 2014).

Otras reuniones científicas nacionales e internacionales, que han tenido lugar o se van llevar a cabo en nuestro país, han contado con secciones dedicadas al estudio de diferentes vertientes de las imágenes. Son los casos, por ejemplo, de las V Jornadas Científicas de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo (SEPHE) y el III Foro Ibérico de Museísmo Pedagógico, promovidos por la SEPHE y la Rede de Investigadores em História e Museologia da Infância e Educação (RIHMIE) de Portugal, realizados en la Universidad de Murcia en noviembre de 2012, que dedicaron la sección tercera a «la escuela reflejada: imágenes y testimonios de la vida escolar».¹¹ Las VII Jornadas Científicas de la SEPHE y el V Simposio Iberoamericano: Historia, Educación, Patrimonio Educativo, celebrados en la Universidad del País Vasco, en San Sebastián, en el verano de 2016, abordaron en su sección tercera los «espacios espejo».¹² El XIX Coloquio de Historia de la Educación, organizado por la Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE), conjuntamente con la Universidad Complutense de Madrid, la Universidad de Alcalá y la Universidad Nacional de Educación a Distancia, que se llevará a cabo en El Escorial, en Madrid, en septiembre de 2017, estará dedicado monográficamente a: *Imágenes, discursos y textos en Historia de la Educación. Retos metodológicos actuales*.¹³ La creciente atención prestada tanto por historiadores como por sociedades científicas hacia este campo historiográfico es un claro exponente de que las funciones que las imágenes, y en particular la fotografía, desempeñan como fuente para el estudio de la historia en general y de la historia de la educación en la actualidad ha dejado de ser una novedad.¹⁴

Este artículo tiene por finalidad la localización, clasificación y análisis del patrimonio histórico-educativo de carácter fotográfico, difundido en la prensa diaria y revistas ilustradas coetáneas o existente en archivos y colecciones privadas, de tarjetas postales ilustradas y fotografías, referi-

¹¹ Pedro L. Moreno Martínez y Ana Sebastián Vicente (eds.), *Patrimonio y Etnografía de la escuela en España y Portugal durante el siglo xx* (Murcia: Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo – Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME) de la Universidad de Murcia, 2012).

¹² Paulí Dávila y Luis M.^a Naya (coords.), *Espacios y patrimonio histórico-educativo* (Donostia: Erein, 2016): 645-837.

¹³ En: <http://sedhe.es/wp-content/uploads/Primera-Circular-XIX-Coloquio.pdf> (consultado el 29-4-2016).

¹⁴ Eulàlia Collelldemont y Antoni Tort, «Per què les imatges en història de l'educació», en *Investigar la Història de l'Educació amb imatges*, coord. Eulàlia Collelldemont (Vic: Eumogràfic – MUVIP, 2014), 9.

do a una de las experiencias de educación popular más características de nuestra historia, en un contexto geográfico determinado. Nos referimos a las iniciativas emprendidas por el Patronato de Misiones Pedagógicas y otras instancias llevadas a cabo en la Región de Murcia, de 1933 a 1935.

RENOVACIÓN HISTORIOGRÁFICA, EDUCACIÓN POPULAR E IMAGEN

La educación popular sería uno de los nuevos campos historiográficos que comenzaron a emerger en nuestro país en la década de los ochenta del pasado siglo xx, en una etapa de profundas transformaciones de la historia de la educación. Unos cambios derivados de la asunción por parte de los historiadores de la educación de las nuevas concepciones teóricas y metodológicas surgidas en el ámbito de la historia general, que propiciarían la emergencia de la entonces llamada «nueva historia de la educación».¹⁵

En el creciente interés mostrado por los historiadores hacia la educación popular, a finales del siglo xx, confluían tanto los giros experimentados por la historia de la educación, como por las nuevas orientaciones desarrolladas por la historia social, con su aproximación hacia las prácticas culturales y educativas impulsadas o relacionadas con los movimientos sociales, así como los cambios operados en los planteamientos de la historia cultural.¹⁶

Una de las primeras dificultades que los historiadores de la educación tuvieron que afrontar al impulsar este campo historiográfico fue la delimitación de la noción misma de «educación popular», problema derivado del significado o las significaciones de esta expresión polisémica, difusa y controvertida. Jean-Louis Guereña formulaba la siguiente definición de «educación popular», válida para el contexto europeo contemporáneo de los siglos xix y xx:

¹⁵ Agustín Escolano, «La historiografía educativa. Tendencias actuales», en *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales*, eds. Narciso de Gabriel y Antonio Viñao Frago (Barcelona: Ronsell, 1997), 57-75.

¹⁶ Jean-Louis Guereña, «La educación popular a principios del siglo xx», en *La educación en España a examen (1898-1998)*, eds. Julio Ruiz Berrio *et al.* (Zaragoza: Ministerio de Educación y Cultura-Institución «Fernando el Católico», CSIC, vol. 2, 1999), 14.

El conjunto polimorfo de los procesos de formación pretendiendo la educación de las clases populares (o grupos sociales dominados, *subalternos* e *instrumentales* de toda sociedad, recogiendo la famosa expresión gramsciana) —puede tratarse de jóvenes en edad escolar según la normativa vigente pero no escolarizados en el circuito escolar, o de adultos y adultas no alfabetizados o deseando un complemento de formación—, realizados fuera —o paralelamente— de los circuitos y procesos escolares institucionales o reglados (tanto públicos como privados).¹⁷

Partiendo de dicha definición de educación popular, Guereña y Tiana efectuaban un análisis de la producción historiográfica sobre la misma a lo largo de una década, publicada entre 1982 y 1992, a partir de más de doscientas cuarenta referencias, que permitía clasificar las iniciativas desarrolladas durante los siglos XIX y XX hasta, al menos, la Segunda Guerra Mundial, en siete parcelas temáticas. Tales líneas comprendían: formación profesional y técnica; escuelas de adultos; extensión universitaria y universidades populares; sociabilidad popular y educación; reformismo social, republicanismismo y educación popular; catolicismo social y educación popular; y, por último, educación y movimiento obrero. Esta clasificación ponía de manifiesto que, más allá de la polisemia indicada, otra de las características que presentaba la historia de la educación popular radicaba en la multiplicidad, heterogeneidad y diversidad de las iniciativas contempladas.¹⁸

Leoncio Vega efectuaba, a partir del análisis de las aportaciones realizadas al VII Coloquio Nacional de Historia de la Educación de la Sociedad Española de Historia de la Educación, organizado por la Universidad de La Laguna en 1994, dedicado monográficamente al estudio de la *Educación Popular*,¹⁹ una aproximación global a los elementos característicos que la misma presentaba en términos historiográficos, tomando como

¹⁷ Jean-Louis Guereña, «El espacio de la educación popular en la época contemporánea», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 20 (2001): 8.

¹⁸ Jean-Louis Guereña y Alejandro Tiana Ferrer, «La educación popular», en *Historia de la educación en la España contemporánea: Diez años de investigación*, eds. Jean-Louis Guereña, Julio Ruiz Berrio y Alejandro Tiana Ferrer (Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia-C. I. D. E., 1994), 141-171.

¹⁹ VII Coloquio Nacional de Historia de la Educación, *Educación Popular* (La Laguna: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna, 1998, 3 vols.).

referencia cuatro categorías. La primera de ellas, desde una perspectiva social, le permitía observar el predominio de las iniciativas de educación no formal, cuyos públicos destinatarios alcanzaban, preferentemente, a todos los grupos sociales y, en menor medida, a colectivos obreros y a la infancia. En segundo lugar, en un plano ideológico, la mayoría de las iniciativas mostraban un sesgo reformista al haber sido promovidas por corrientes obreristas, institucionistas y el catolicismo social. En tercer lugar, en términos pedagógicos, primaban las propuestas que presentaban orientaciones instructivas —maestros y profesores destacados; centros obreros; aportaciones de la escuela; alfabetización; formación profesional; etc.— frente a las estrictamente educativas —urbanidad; colonias; educación de las mujeres; aportaciones de distintas asociaciones, etc.—. Por último, en cuanto a la dimensión institucional, mostraba la existencia tanto de iniciativas promovidas desde instancias públicas como aquellas otras de carácter social. Esta última dimensión llevaría al autor, a su vez, a una subclasificación de la que destacaremos cuatro grupos diferenciados de iniciativas propias de la educación popular: las post-escolares o circumescolares —cantinas, colonias, mutualidades, cotos, bibliotecas populares, etc.—; las de educación de personas adultas y el movimiento obrero —escuelas de adultos, universidades populares, extensión universitaria, campañas de alfabetización, proyectos de educación de la mujer; etc.—; y las iniciativas socioculturales —casas del pueblo, casinos obreros, círculos católicos de obreros, ateneos, orfeones, círculos literarios, círculos de recreo, etc.—.²⁰

La creciente atención prestada por los historiadores a la imagen y, en especial, a la fotografía como fuente para la investigación histórico-educativa, también ha comenzado a alcanzar recientemente a ciertas manifestaciones de la educación popular. Las iniciativas educativas efectuadas en ámbitos no escolares constituye una de las parcelas donde los historiadores han mostrado las potencialidades que las imágenes fotográficas ofrecen para profundizar en su análisis e interpretación. Es el caso de los estudios realizados sobre las experiencias educativas promovidas por el movimiento juvenil scout durante el franquismo en Baleares. Las representaciones fotográficas permiten adentrarse en diferentes ver-

²⁰ Leoncio Vega Gil, «La educación popular en España. Características y dimensiones historiográficas», en *La educación en España a examen (1898-1998)*, eds. Julio Ruiz Berrio et al. (Zaragoza: Ministerio de Educación y Cultura – Institución «Fernando el Católico» (CSIC, vol. 2, 1999), 7-12.

tientes de la metodología educativa del escultismo masculino y femenino en la dictadura franquista, sus singularidades, continuidades y cambios, los valores y principios que conformaron el modelo educativo propuesto para la formación de adolescentes y jóvenes de uno y otro sexo, el papel de la Iglesia Católica, los rituales, las actividades prácticas, etc.²¹

Entre los historiadores de la educación se ha despertado un mayor interés por los testimonios fotográficos de las colonias escolares. Para éstas, la fotografía fue un medio de representación y propaganda, que contribuyó a dar visibilidad a unas iniciativas, en una primera etapa, de carácter educativo y de higiene preventiva, con vocación protectora de una infancia con la salud debilitada en estratos sociales populares urbanos en tiempos de paz, o para la atención de la infancia evacuada en tiempos de guerra.²² Los trabajos publicados, abordados desde aproximaciones metodológicas diversas, abarcan un amplio espectro de experiencias llevadas a cabo en diferentes ámbitos geográficos, principalmente en regiones del litoral mediterráneo peninsular, como Cataluña, Valencia o Murcia, así como en las Islas Baleares. Los estudios también alcanzan a un amplio horizonte temporal, pues abordan, en la mayoría de los casos, iniciativas desarrolladas a lo largo del primer tercio del siglo xx,²³ la Guerra Civil²⁴ o etapas recientes, como la tran-

²¹ Francesca Comas Rubí, Miquel March Manresa y Bernat Sureda García, «Les pràctiques educatives de l'escultisme de Mallorca durant la dictadura franquista a través de les fotografies», *Educació i Història. Revista d'història de l'educació*, 15 (2010): 195-226; Francesca Comas Rubí, Xavier Motilla Salas y Bernat Sureda García, «El Guiatge catòlic de Mallorca als anys seixanta del segle XX. Aportacions al seu estudi a partir d'un diari personal i de les fotografies», en *Annals del Patronat d'Estudis Històrics d'Olot i Comarca (PEHOC): XIX Jornades d'història de l'educació. Dones i educació* (Olot: PEHOC (2010)), 251-265.

²² Pedro L. Moreno Martínez, «De la caridad y la filantropía a la protección social del Estado: las colonias escolares de vacaciones en España (1887-1936)», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 28 (2009): 135-159.

²³ Francesca Comas Rubí, Xavier Motilla Salas y Bernat Sureda García, «Iconografía y representación gráfica de las colonias escolares de la Diputación de Baleares. Una aproximación a través del análisis de las fotografías de las memorias», *Revista Española de Pedagogía*, 250 (2011): 445-462; Xavier Motilla Salas, «Imagen y proyección pública de las colonias escolares de la Menorca de principios del siglo xx. Una aproximación a través del análisis de la prensa y las fotografías», *Foro de Educación. Pensamiento, Cultura y Sociedad*, 13 (2011): 123-138; Pedro L. Moreno Martínez, «Imagen, educación y propaganda: las primeras colonias escolares de vacaciones de la Región de Murcia (1907)», en *Espacios y Patrimonio Histórico-Educativo*, coords. Paulí Dávila y Luis M.^a Naya (Donostia: Erein, 2016), 825-837.

²⁴ Sjaak Braster y María del Mar del Pozo Andrés, «Education and the children's colonies in the Spanish Civil War (1936-1939): the images of the community ideal», *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education*, 51 (4), (2015): 455-477.

sición democrática.²⁵ Además de los trabajos dedicados monográficamente al análisis de las colonias escolares, también se hace mención a las mismas en otros estudios dedicados a otros campos educativos.²⁶ La relevancia que la cultura visual tuvo en las iniciativas emprendidas por el Patronato de Misiones Pedagógicas también ha merecido la atención de investigadores e historiadores.

MISIONES PEDAGÓGICAS, CULTURA VISUAL Y FOTOGRAFÍA

El advenimiento de la Segunda República, el 14 de abril de 1931, propició el resurgimiento, revitalización y proyección de las ideas regeneracionistas costistas, los principios del liberalismo progresista, los ideales de la pedagogía krausista-institucionista y del socialismo histórico, en un ambicioso proyecto de reforma del sistema educativo.²⁷ Para el republicanismo triunfante las reformas educativas tenían que desempeñar un papel fundamental para lograr una sociedad democrática y progresista y el afianzamiento del nuevo régimen. El interés por la educación en general, también alcanzó a la educación popular. Un mes y medio después de la proclamación de la Segunda República, por Decreto de 29 de mayo de 1931 (*Gaceta* del 30 de mayo), se creaba el Patronato de Misiones Pedagógicas.

En el preámbulo del Decreto fundacional, partiendo del «deber en que se halla el nuevo régimen de levantar el nivel cultural y ciudadano»,

²⁵ Bartomeu Llinàs Ferrà y Bernat Sureda Garcia, «L'escola de vacances: la memòria gràfica de les colònies escolars de la Transició democràtica a les Illes Balears», en *Imatges de l'escola, imatge de l'educació. Actes de les XXI Jornades d'Història de l'Educació. Palma, del 26 al 28 de novembre de 2014*, eds. Francesca Comas Rubí et al. (Palma: Universitat de les Illes Balears, 2014), 185-198; Bernat Sureda Garcia y Francesca Comas Rubí, «La transición en los modelos de la pedagogía del ocio a finales del franquismo a través de fuentes fotográficas: las colonias de verano de Can Tàpera en Baleares», *Revista Lusófona de Educação*, 25 (2013): 159-176.

²⁶ Xavier Motilla Salas y Gual Llorenç Gelabert, «La fotografia escolar i educativa en l'inici de la premsa il·lustrada a Mallorca entre els segles XIX i XX», en *Imatges de l'escola, imatge de l'educació. Actes de les XXI Jornades d'Història de l'Educació. Palma, del 26 al 28 de novembre de 2014*, eds. Francesca Comas Rubí et al. (Palma: Universitat de les Illes Balears, 2014), 239-251; Xavier Motilla Salas y Gual Llorenç Gelabert, «Fotoperiodisme, revistes il·lustrades i educació a Mallorca (1917-1936)», en *Imatges de l'escola, imatge de l'educació. Actes de les XXI Jornades d'Història de l'Educació. Palma, del 26 al 28 de novembre de 2014*, eds. Francesca Comas Rubí et al. (Palma: Universitat de les Illes Balears, 2014), 253-265.

²⁷ Manuel de Puellas Benítez, *Educación e ideología en la España contemporánea* (Barcelona: Labor, 1980), 316.

se establecían las finalidades que debía perseguir el Patronato de Misiones Pedagógicas. La primera de ellas radicaba en la necesidad y urgencia de «ensayar nuevos procedimientos de influencia educativa en el pueblo, acercándose a él y al Magisterio primario». En segundo lugar, se trataba

de llevar a las gentes, con preferencia a las que habitan en localidades rurales, el aliento del progreso y los medios de participar en él, en sus estímulos morales y en los ejemplos del avance universal, de modo que los pueblos todos de España, aun los apartados, participen en las ventajas y goces nobles reservados hoy a los centros urbanos.

Se perseguía, con todo ello, que el «pueblo se sienta partícipe de los bienes que el Estado tiene en sus manos y deben llegar a todos por igual».

Las Misiones Pedagógicas nacían como un medio, a través de la educación no formal y la difusión cultural, para favorecer la equidad, la justicia social, la modernización, la democratización y la noción de ciudadanía, acabar con el aislamiento del mundo rural y favorecer la comunicación entre las ciudades y las aldeas, así como apoyar y contribuir a la mejora y al reconocimiento social de la labor del maestro y la escuela de la España más olvidada, la España rural.

La cultura visual fue una de las principales señas de identidad que caracterizaron y representaron las finalidades y actuaciones emprendidas por el Patronato de Misiones Pedagógicas. La educación estética fue para Francisco Giner de los Ríos, Manuel Bartolomé Cossío y la Institución Libre de Enseñanza, uno de los pilares que fundamentaban sus concepciones pedagógicas y su proyecto de educación popular.²⁸ Una de las iniciativas impulsadas por el Patronato, que con mayor claridad evidenciaban la importancia atribuida a la educación de los sentimientos estético, fue el llamado Museo circulante o Museo del Pueblo, surgido con el objetivo de «acercar al pueblo las grandes obras pictóricas»,²⁹ para que supieran, por medio de sus exposi-

²⁸ Eugenio Otero Urtaza, «El proyecto institucionalista de educación popular», en *La Institución Libre de Enseñanza y Francisco Giner de los Ríos: nuevas perspectivas. 2. La Institución Libre de Enseñanza y la cultura española*, eds. José García-Velasco y Antonio Morales Moya (Madrid: Fundación Francisco Giner de los Ríos [Institución Libre de Enseñanza] – Acción Cultural Española, 2012), 602-603.

²⁹ Patronato de Misiones Pedagógicas, *Memoria de Septiembre de 1931, diciembre de 1933* (Madrid, 1934), 105.

ciones itinerantes, de su existencia; las conocieran, disfrutaran y aprendieran a ver el arte plasmado en obras de grandes figuras de la pintura española como Berruguete, Sánchez Coello, El Greco, Ribera, Velázquez, Zurbarán, Murillo o Goya, reproducidas por los pintores Ramón Gaya, Juan Bonafé y Eduardo Vicente.³⁰ Por su parte, el servicio de Cinematografía del Patronato no solo constituyó el organismo público coetáneo que más favoreció la difusión del cine educativo, sino que con José Val del Omar al frente del mismo llevó a cabo una vasta labor de filmación de unos cuarenta documentales rodados con la finalidad de dar a conocer España a los españoles, ofrecer una imagen de identidad nacional, de la tierra y sus gentes, sus monumentos, tradiciones e historia.³¹ Unas grabaciones de las que hoy solo se conservan tres: *Estampas* (1932), *Granada* (1935), —también conocida como *Vibración Granada*— y una tercera titulada, inicialmente, en su presentación, en el cine Tívoli de Madrid el 1 de febrero 1936, *Murcia* y, posteriormente, tras su recuperación y restauración, *Fiestas cristianas / Fiestas profanas*.³²

La imagen fija, la fotografía, testimonio visual de las actuaciones llevadas a cabo por el Patronato, constituye un legado de primer orden, un conjunto de fuentes históricas que pueden contribuir a enriquecer el estudio y la comprensión de lo que representó este movimiento de educación popular. Se trata de un acervo patrimonial disperso debido a los propios cambios políticos que se sucedieron durante la Segunda República y la Guerra Civil, conservado, en la actualidad, en archivos públicos, como el de la Residencia de Estudiantes, el Archivo Histórico Nacional o el Archivo General de la Administración y colecciones privadas. Se trata de un número de imágenes impreciso, probablemente, en parte aún por recuperar.

Es más, de aquellas imágenes conocidas, procedentes principalmente de los fondos del antiguo Patronato, si bien sería deseable poder esta-

³⁰ Nigel Dennis, «Ramón Gaya y el Museo del Pueblo de las Misiones Pedagógicas», *Escritura e imagen*, 7 (2011): 15-26.

³¹ Eugenio Otero Urtaza, *Las Misiones Pedagógicas: Una experiencia de educación popular* (A Coruña: Edicións do Castro, 1982), 123-126; Gonzalo Sáenz de Buruaga, «Val del Omar en las Misiones Pedagógicas en Murcia», en *Val del Omar y las Misiones Pedagógicas*, ed. Gonzalo Sáenz de Buruaga (Madrid: Dirección de Proyectos e Iniciativas Culturales de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia y Amigos de la Residencia de Estudiantes, 2003), 35-60.

³² El documental *Fiestas cristianas / Fiestas profanas* contenía imágenes referidas, primordialmente, a las procesiones de Semana Santa de Lorca, Cartagena y Murcia y las Fiestas de Primavera y Entierro de la Sardina de Murcia de 1934 (Javier Herrera, «Val del Omar en Murcia: el documental *Fiestas cristianas / Fiestas profanas*», en *Val del Omar y las Misiones Pedagógicas*, 131-148).

blecer la autoría individual, y distinguir fotografías concretas dentro de un archivo más general de imágenes, no siempre resulta factible en proyectos de naturaleza colectiva, como el de las Misiones Pedagógicas, que tiene en su base una identidad de grupo que engloba tanto a los fotógrafos como los resultados de su trabajo.³³ Los pies de las fotografías, publicadas en las *Memorias* del Patronato o en la revista *Residencia*, aportan pocas pistas, apenas ofrecen un título impreciso, de vez en cuando un lugar, pero falta información sobre los fotógrafos. Una omisión deliberada, pues «el proyecto fotográfico de Misiones tiene una temática precisa que la expresión individual puede traicionar. Del documento se espera información, no sello personal».³⁴

José Val del Omar, al que se le atribuye la realización de más de 9.000 fotografías, fue probablemente, entre otras funciones desempeñadas para el Patronato, el fotógrafo más prolífico de Misiones.³⁵ Otros colaboradores en las actividades del Patronato también realizaron fotografías. Son los casos de Gonzalo Menéndez Pidal, que tomó, entre otras instantáneas, la primera imagen conocida de los públicos contemplando la pantalla de cine en La Cabrera; Modesto Medina Bravo, veterano y acreditado fotógrafo, que participó, al menos, en once misiones, una de ellas, en la Alpujarra; Manuel Rubio Sama, autor como mínimo de algunas fotografías de las funciones del Coro y Teatro de Misiones, o Germán Somolinos, a quien se le atribuyen algunas de las imágenes más importantes de la Misión Pedagógico-Social de Sanabria en octubre de 1934.³⁶ Una relación de fotógrafos incompleta a la que seguramente habría que incorporar a otros colaboradores como Guillermo Fernández, Cristóbal Simancas o Eduardo García Maroto.³⁷

³³ Jordana Mendelson, «Archivos colectivos y autoría individual: la fotografía y las Misiones Pedagógicas», en *Las Misiones Pedagógicas, 1931-1936*, ed. Eugenio Otero Urtaza (Madrid: Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales / Residencia de Estudiantes, 2006), 160.

³⁴ Horacio Fernández y Javier Ortiz-Echagüe, «Val del Omar y la documentación gráfica de Misiones Pedagógicas», en *Desbordamiento de Val del Omar*, ed. María Luisa Blanco (Madrid: Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía; Granada: Centro José Guerrero, 2010), 76.

³⁵ Sáenz, «Val del Omar», 41.

³⁶ Patronato de Misiones Pedagógicas, *Memoria de la Misión Pedagógico-social en Sanabria (Zamora). Resumen de trabajos realizados en el año 1934* (Madrid, 1935).

³⁷ Fernández y Ortiz-Echagüe, «Val del Omar», 78-79; Eugenio Otero Urtaza, «La recuperación de la memoria gozosa. Lo que descubre el archivo fotográfico de las Misiones Pedagógicas», en *El largo camino hacia una educación inclusiva. La educación especial y social del siglo XIX a nuestros*

Como señala Jordana Mendelson, el análisis de la posición que ocupan las imágenes individuales dentro de lo que podría haber sido el archivo histórico del Patronato es, como mínimo, un reto. Pero los retos no concluyen ahí. Cualquier tentativa de recrear el alcance y el número de estas imágenes pasa por intentar efectuar la reconstrucción de la historia de los usos de las fotografías en las Misiones, conocer cuándo y cómo aparecieron estas imágenes en la prensa u otros medios impresos, la circulación y las alteraciones a las que algunas de ellas fueron sometidas a lo largo del tiempo al ser empleadas en contextos políticos diferentes, incluso ideológicamente opuestos, a aquellos en los que fueron gestadas, y, en consecuencia, los riesgos de la escisión de una imagen de su contexto archivístico para su adecuada interpretación histórica, las funciones que desempeñaron, etc.³⁸ No es posible determinar, con carácter general, cuántas de ellas permanecieron inéditas, conservadas en colecciones privadas vinculadas a aquellas personas e instituciones que tomaron parte en el desarrollo de las actividades emprendidas a quienes, probablemente, correspondan su autoría o guardaran relación con la misma.

LAS MISIONES PEDAGÓGICAS EN LA REGIÓN DE MURCIA Y SUS REPRESENTACIONES FOTOGRÁFICAS, 1933-1935

Las actuaciones del Patronato de Misiones Pedagógicas también alcanzaron a la Región de Murcia. Por una parte, se llevaron a cabo una serie de iniciativas de las que hasta el momento no parece que se tomara ningún testimonio gráfico. Aquellas actividades estaban relacionadas con la creación y usos de las bibliotecas. El Patronato concedió a la provincia de Murcia, entre 1932 y 1934, un total de 72 bibliotecas que, ubicadas en escuelas nacionales, otros centros educativos y asociaciones diversas, contribuirían a generar cierta dinamización cultural de los municipios.³⁹ Tampoco contamos con imágenes de las actividades desarrolladas por el Museo del Pueblo durante su estancia en las poblaciones murcianas de Águilas, Mazarrón, Totana, Alhama, Mula, Archena, Beniaján y San Pedro del Pinatar, entre los meses de abril a junio de 1934. Una experien-

días, coords. Reyes Berrueto Albéniz y Susana Conejero López (Pamplona: Universidad Pública de Navarra, vol. II, 2009) 745-754.

³⁸ Mendelson, «Archivos colectivos», 165.

³⁹ Patronato, *Memoria de Septiembre de 1931*, 65.

cia de la que los responsables de la misión, Antonio Sánchez Barbudo, Luis Cernuda y el pintor murciano Ramón Gaya, sí dejaron testimonio escrito en una detallada reseña publicada en la *Memoria* del Patronato, de las peculiaridades de las zonas visitadas y la acogida prestada por el vecindario.⁴⁰

Por lo que conocemos hasta el momento, solo de las Misiones Pedagógicas ambulantes y las Misiones Pedagógicas normalistas han perdurado imágenes atribuidas a las mismas. Las Misiones Pedagógicas ambulantes, con sus actividades más características y llamativas promovidas por el Patronato, llevadas a cabo a requerimiento de las Inspecciones de Primera Enseñanza, Consejos provinciales o locales, miembros del Patronato o particulares de cierta relevancia social, actuaron en tierras murcianas en dos ocasiones. La primera de ellas fue de una misión de orientación que, como la *Memoria* del Patronato señalaría, había sido solicitada por componentes de la Universidad Popular de Cartagena y la Escuela Normal del Magisterio primario de Murcia. La misión, que tendría lugar durante el bienio progresista, en la fase inicial y cumbre de las iniciativas de Misiones Pedagógicas, del 26 de marzo al 1 de abril de 1933, actuaría en la sede de la Universidad Popular de Cartagena, en Cabo de Palos, en Fuente Álamo y Zarcilla de Ramos. Esa misión fue dirigida por Matilde Moliner, profesora por aquel entonces del Instituto de Talavera, acompañada por el maestro nacional Pablo de Andrés Cobos y el estudiante Antonio Sánchez Barbudo, con la colaboración, en todas las etapas de la misma, de los miembros de la Universidad Popular de Cartagena, la maestra de primera enseñanza Carmen Conde y su esposo, el escritor Antonio Oliver Belmás.

Pese al interés, el empeño y las gestiones efectuadas por Carmen Conde y Antonio Oliver ante el Patronato para efectuar más salidas por localidades murcianas, tuvieron que transcurrir dos años para lograrlo y llevar a cabo una nueva misión. Carmen Conde y Antonio Oliver serían designados por el Patronato para dirigir y realizar la segunda misión pedagógica ambulante en la provincia de Murcia y en zonas próximas a Cartagena. Esta nueva misión se llevó a cabo del 13 al 19 de marzo de 1935, durante el bienio radical-cedista, un período en el que el Patronato vería recortados sus presupuestos y con ellos sus actividades. La misión efectuó un total de

⁴⁰ Patronato, *Memoria de la Misión Pedagógico-social*, 115-117.

dieciséis sesiones en poblaciones de los municipios de Murcia (Valladolides, Corvera y La Murta), Mazarrón (Cañadas del Romero) y Cartagena (Campillo de Adentro, La Azohía y El Albujón).⁴¹

Las medidas adoptadas por el gobierno republicano tendentes a reformar las escuelas normales y sus planes de estudios, contribuyeron a dignificar estas instituciones, impulsar los procesos de renovación pedagógica y a potenciar una mayor presencia de estos Centros en su entorno. El claustro de la Escuela Normal, celebrado el 12 de enero de 1933, a instancia de su director Domingo Abellán, aprobaba la organización de misiones pedagógicas, que serían coordinadas por el secretario del centro Eugenio Úbeda. Las misiones pretendían emular las acciones emprendidas por el Patronato de Misiones Pedagógicas, llevar a los pueblos de la provincia y a las zonas rurales del municipio de Murcia un conjunto de actividades consistentes en actuaciones de la masa coral normalista, del grupo de teatro, así como recitales de poesía y conferencias sobre aspectos artísticos, históricos, higiénicos o agrarios. Las misiones también perseguían facilitar la colaboración entre las escuelas primarias, las escuelas normales y la inspección.

Las Misiones Pedagógicas normalistas tuvieron tres etapas diferenciadas. La primera de ellas, la de mayor éxito, transcurrió de febrero a abril de 1933. Se inició en Alhama de Murcia el 5 de febrero, y se llegaron a efectuar un total de nueve actuaciones en las localidades de Cabezo de Torres (12-2-1933), El Palmar (17-2-1933), Murcia —con la asistencia de Rodolfo Llopis— (17-2-1933), Lorca (19-2-1933), Casa Provincial del Niño de Murcia (10-3-1933), Alcantarilla (19-3-1933), Espinardo (2-4-1933) y, en Murcia, organizada por la Asociación Provincial de la Federación de Maestros de Levante, en la «Fiesta del niño» (11-4-1933). La segunda etapa, se desarrollaría de febrero a mayo de 1934. Durante la misma, las misiones normalistas realizarían diez actuaciones, en concreto, en La Ñora

⁴¹ Para una aproximación general a lo que fueron y representaron tales experiencias en Murcia, véanse Isabel Cárdenas Olivares, «Protagonismo social y pedagógico (1931-1936)», en *La Escuela Normal de Murcia. 150 aniversario, 1844-1994*, coord. Antonio Vicente Guillén (Murcia: Secretariado de Publicaciones, Universidad de Murcia, 1994), 112-123; Pedro L. Moreno Martínez, *Educación popular en la Segunda República Española. Carmen Conde, Antonio Oliver y la Universidad Popular de Cartagena* (Madrid: Biblioteca Nueva, 2008), 44-50 y 209-228; Antonio Viñao Frago, «Las Misiones Pedagógicas en Murcia (1932-1934)», *Áreas. Revista de Ciencias Sociales*, 3-4 (1983), 103-114; Antonio Viñao Frago, «Las Misiones Pedagógicas en Murcia (1932-1935)», en *Val del Omar y las Misiones Pedagógicas*, 99-116.

(4-2-1934), Alcantarilla (25-2-1934), Totana (4-3-1934), Mula (11-3-1934), Jumilla (18-3-1934), Archena (22-3-1934), Albudeite (15-4-1934), una emisión radiofónica a través de Radio Murcia en homenaje a Cervantes (23-4-1934), Torres de Cotillas (3-5-1934) y Fortuna (6-5-1934). La tercera etapa, de languidecimiento y desaparición, por falta de apoyo oficial del gobierno radical-cedista, se produjo en el curso académico 1934-35. En este nuevo contexto político la Diputación y los ayuntamientos negaron la ayuda económica a las misiones normalistas. Solamente se llevarían a cabo dos actuaciones, la primera de ellas en conmemoración del octavo centenario del nacimiento de Maimónides, realizada en la propia Escuela y, la segunda, a través de la emisora de Radio Murcia, para celebrar el tercer centenario del fallecimiento de Lope de Vega.

Prensa diaria, revistas ilustradas, fotoperiodismo y las Misiones Pedagógicas en la Región de Murcia

Las potencialidades que para la investigación sobre nuestro pasado educativo representan, tanto la prensa diaria y las publicaciones periódicas de carácter generalista como la prensa especializada de carácter pedagógico, están fuera de toda duda. Ofrecen un importante valor documental por su condición de fuente para el conocimiento de la historia de la educación, así como de patrimonio histórico-educativo, y un bien en sí mismo que requiere ser preservado, estudiado y difundido.⁴²

Los avances en las técnicas de impresión experimentados desde mediados del siglo XIX propiciaron, propiciaron a los periodistas y a los responsables de los medios, la progresiva incorporación a los textos escritos de imágenes: grabados, dibujos, ilustraciones, fotografías, etc. Las técnicas fotográficas, las de reproducción y el fotoperiodismo evolucionaron de forma paralela y en continua interacción. El nacimiento del periodismo gráfico en Europa se produjo en los años cuarenta. En 1840 el *London Journal* reproducía el primer grabado en electrotipo, en 1848 *The Times* instalaba la primera rotativa; en 1855, en París, comenzaba a experimentarse la fototipia, en 1880, el fotograbado; en 1884, el sistema de impresión en offset y, en 1900, se inventa el huecograbado. Unos avances que posibilitarían la apari-

⁴² José María Hernández Díaz (ed.), *Prensa pedagógica y patrimonio histórico educativo* (Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca, 2013), 11-13.

ción y desarrollo de la prensa ilustrada. El 4 de marzo de 1875 se publicaba la primera fotografía directa con semitonos en el *New York Daily Graphic*, y, en 1897, el *New York Tribune* incluía ilustraciones fotográficas. Pero no fue hasta la creación del *Daily Mirror* en Reino Unido, en 1904, cuando un medio periodístico comenzó a utilizar la fotografía como única forma de ilustración. La incorporación de la fotografía trajo consigo un cambio en las costumbres, en la información, al dejar de basarse exclusivamente en el texto, y, por tanto, en el proceso comunicativo.

Mientras, en España, la publicación de fotografías en la prensa era una práctica excepcional. Sólo el *ABC*, en 1903 en una fase experimental como semanario, ilustrará con ellas sus páginas antes de convertirse en diario en 1905, y en el *Día Gráfico* de Barcelona, en 1913. Ambos periódicos empezarán a incluir fotografías en sus páginas de forma esporádica entre 1914 y 1923. La introducción de la fotografía en la prensa diaria de manera generalizada no se produciría en nuestro país hasta 1930.⁴³

Paralelamente, desde finales del siglo XIX, las publicaciones periódicas ilustradas sobre asuntos varios, los magazines, también comenzaron a reproducir fotografías. El 7 de enero de 1893 *Blanco y Negro*, fundada en 1891, publicó la primera reproducción por sistema directo, un retrato de José Echegaray. *Nuevo Mundo* reprodujo su primera fotografía —una panorámica del paseo de Santander— por sistema de fotograbado directo el 22 de marzo de 1894, año de su creación.⁴⁴

Como han evidenciado diferentes investigaciones, las revistas ilustradas de carácter general constituyen una fuente destacada para el estudio de las imágenes fotográficas referidas a la escuela y a diversas manifestaciones educativas.⁴⁵ No obstante, en el caso de las Misiones Pedagógicas habría que matizar dicha afirmación por las singularidades que las

⁴³ María Dolores Sáiz, «Propaganda e imagen: los orígenes del fotoperiodismo», *Historia y Comunicación Social*, 4 (1999): 173-177.

⁴⁴ Juan Miguel Sánchez Vigil, *Revistas ilustradas en España. Del Romanticismo a la guerra civil* (Gijón: Trea, 2008), 78-85.

⁴⁵ Llorenç Gelabert Gual y Xavier Motilla Salas, «Imatge, formació religiosa i educació a la revista il·lustrada *Lluc* (1921-1973)», *Educació i Història. Revista d'història de l'educació*, 24 (2014): 103-134; Motilla y Gelabert, «La fotografía escolar i educativa», 239-251; Motilla y Gelabert, «Fotoperiodisme, revistes il·lustrades i educació», 253-265; Bernat Sureda Garcia y Francesca Comas Rubí, «Proposals for women's education in the magazine *Feminal*», *History of Education & Children Literature*, 8 (2), (2013): 273-292; Moreno, «Imagen, educación y propaganda».

mismas representan frente al fotoperiodismo convencional. Como han puesto de manifiesto Fernández y Ortiz-Echagüe, la documentación en el mundo rural constituye una herramienta de comunicación distinta del fotoperiodismo. El reportero busca imágenes que muestren noticias concretas de forma sintética con el fin de vender periódicos. En cambio, en misiones, las fotografías forman parte de series que tienen valor durante más tiempo que las breves y efímeras noticias. Son relatos visuales que se aproximan, en ocasiones, a la propaganda, como parte de un plan de comunicación que va más allá de una iniciativa colectiva, al tratarse de iniciativas impulsadas por instancias gubernamentales.⁴⁶

Prensa diaria, fotoperiodismo y las Misiones Pedagógicas ambulantes en la Región de Murcia

Las dos Misiones Pedagógicas ambulantes llevadas a cabo por tierras de la Región de Murcia recibieron una atención de la prensa diaria dispar. Si bien la primera de ellas, la efectuada en 1933, tuvo un amplio seguimiento de los rotativos cartageneros *La Tierra*, *El Porvenir* o *República* y regionales como *El Liberal* o *La Región*, sin embargo, ninguno de tales medios periodísticos locales o regionales ofrecieron en sus páginas información gráfica de tales iniciativas. De la segunda misión, realizada en 1935, en una época en la que las actuaciones del Patronato no gozaban del mismo apoyo gubernamental que habían disfrutado durante la etapa anterior, la prensa diaria apenas prestaría atención a la misma. De los rotativos cartageneros únicamente *El Noticiero. Diario independiente de la tarde* daba cuenta, en una escueta nota, de la misión. Asimismo, de la prensa regional, solamente el diario *La Verdad*, publicó un artículo informando de la primera etapa de la misión en Valladolid, una población del término municipal de Murcia. Ninguno de los rotativos ilustró sus noticias con fotografía alguna.⁴⁷

Solamente aparecería una imagen en la amplia crónica periodística redactada por Carmen Conde en la última etapa de la primera misión ambulante en Zarcilla de Ramos, publicada en el diario madrileño *Luz*, meses más tarde del paso de los misioneros por aquellas tierras. Car-

⁴⁶ Fernández y Ortiz-Echagüe, «Val del Omar», 78.

⁴⁷ «Las Misiones Pedagógicas», *El Noticiero. Diario independiente de la tarde* (Cartagena), 15 de marzo de 1935; «Valladolides. Misiones Pedagógicas», *La Verdad* (Murcia), 16 de marzo de 1935.

men Conde describió Zarcilla de Ramos como una pequeña población a unos 30 kilómetros del núcleo urbano de la ciudad de Lorca, de la que dependía administrativamente, diciendo: «casuchas de infinita miseria, callejuelas sin empedrar, hendidas por ruedas pesadas; chiquillos muy morenos y muy guapos, desarrapados, sucios los más [...], pueblo chiquito, miserable, olvidado, inculto, desconsolado». Como la poetisa cartagenera relató, el primero de los dos días en los que los misioneros permanecieron en esta pedanía realizaron al menos dos sesiones. En la primera, dirigida a la infancia, se leyeron cuentos, se pusieron «discos que nadie escuchaba», se dieron charlas de formación cívica, etc. De la segunda, destinada a los mayores, que también contó con la asistencia de los niños, Carmen Conde destacó el enorme éxito que los versos de Juan Ramón Jiménez, Juana Ibarbourou y Gabriela Mistral tuvieron entre los participantes. Y sobre todo, la imagen, el cine, que para la mayor parte de niños y adultos era la primera vez que lo contemplaban.



Imagen 1. «Las Misiones Pedagógicas», una interesante sesión cinematográfica en la plaza del pueblo (Foto Luz).⁴⁸

La única imagen publicada, que pretendía representar la contemplación del cine proyectado por la Misión Pedagógica al vecindario de Zarcilla de Ramos la noche del 29 de marzo de 1933, incluía el pie de

⁴⁸ Carmen Conde, «Misiones Pedagógicas. El pueblo de Zarcilla de Ramos», *Luz. Diario de la República* (Madrid), 22 de agosto de 1933.

foto referido. Una fotografía cuya autoría se atribuía a «Foto Luz», es decir, presumiblemente, al reportero gráfico del rotativo que la editaba. Una aproximación rápida a la noticia haría pensar al lector que nos encontramos ante la única fotografía existente de la primera misión pedagógica ambulante en Murcia, una imagen obtenida al final de la misma, en el punto más recóndito del itinerario, por un fotógrafo del diario. Sin embargo, la lectura de la crónica de Carmen Conde pone en evidencia posibles incongruencias al afirmar que «nos instalamos en un local grandote», y al aludir a las inclemencias climatológicas padecidas, al señalar que «llovía, hacía frío», que «el barro nos acompañó con blandura lesiva» o que se «despidió la Misión en una espantosa noche de lluvia, de relámpagos, de oscuridad absoluta». Tomando en cuenta las puntualizaciones expresadas por la propia cronista se desprende que la fotografía pudo ser incorporada por el editor con el fin de ilustrar la reseña, para hacerla visualmente más atractiva, para captar la atención del lector, intentando reflejar en la misma una de las actividades más representativas llevadas a cabo por las Misiones Pedagógicas. La fotografía en el contexto de la noticia y con el pie de foto que la acompañaba inducía al lector a pensar que se trataba no de una proyección de Misiones Pedagógicas efectuada en una plaza cualquiera, sino de la llevada a cabo «en la plaza del pueblo» de Zarcilla de Ramos. Todo parece indicar que no estamos ante un testimonio gráfico fidedigno, sino ante una licencia del editor, una circunstancia que evidencia la necesidad de verificar la procedencia, la autoría y la localización exacta de la fuente para garantizar, con certeza, la veracidad de la misma.

Este caso no fue un hecho excepcional. Los reportajes de los fotógrafos que acompañaron a las Misiones Pedagógicas promovidas directamente por el Patronato pasaban a engrosar el archivo colectivo de imágenes que se utilizaban para documentar y promover las actividades de las Misiones. Las fotografías se difundían anónimamente, como parte del archivo de las Misiones Pedagógicas, tanto en publicaciones oficiales como en diversos medios de prensa. Entre los periódicos que reprodujeron fotografías de dicho archivo cabe mencionar los rotativos madrileños *Luz*, *El Sol*, *Claridad* y *Ayuda*.⁴⁹ En el caso que nos ocupa, también es más que probable que la fotografía incorporada por el diario liberal *Luz*

⁴⁹ Jordana Mendelson, *Documentar España. Los artistas, la cultura expositiva y la nación moderna, 1929-1939* (Madrid: Ediciones de La Central, 2012), 139-142.

a la reseña de Carmen Conde procediera, en realidad, de dicho archivo.⁵⁰ Como señala Eugenio Otero, esta fotografía forma parte de la colección existente en la Residencia de Estudiantes y correspondería a una «sesión de cine al aire libre, hacia 1932», pero sin que pueda identificarse ni al fotógrafo, ni el lugar en el que se llevó a cabo la proyección cinematográfica.⁵¹

Revistas ilustradas, fotoperiodismo y Misiones Pedagógicas normalistas en la Región de Murcia

A pesar de la atención prestada por los diarios regionales *El Liberal*, *El Tiempo*, *La Verdad*, *La Región* o *Levante Agrario* a las iniciativas emprendidas por las misiones pedagógicas de la Escuela Normal de Murcia, tampoco ninguno de ellos incorporó en sus columnas información gráfica alguna de las mismas.

Tanto en Cartagena como en Murcia, entre finales del siglo XIX y los inicios del siglo XX proliferaban los periódicos, pero escaseaban las revistas. En Cartagena, en 1871, se fundaría la primera publicación gráfica de la Región, —*Cartagena Ilustrada*—, y con posterioridad magazines de excelente calidad, como el efímero *Cartagena Artística* (1890). Entre las pocas revistas que en el siglo XIX se editaron en Murcia pueden destacarse el *Semanario Murciano* (1880-1881), revista científica, literaria y artística; *Brisas del Mediterráneo* (1888), *El Mosaico* (1896) o *El Bazar Murciano*, que, fundada en 1892, perduraría hasta 1929. El panorama de la prensa gráfica en Murcia, de finales del siglo XIX e inicios del XX, distaba mucho de lo que sucedía en Madrid o Barcelona. La prensa gráfica regional no experimentó durante este período un auge destacable.⁵² No sería alguno de la pléyade de diarios murcianos generalistas existentes el que difun-

⁵⁰ El propio secretario del Patronato Luis Álvarez Santullano, en carta dirigida a Carmen Conde unos días antes de la publicación de la crónica, le refería que de *Luz* le habían solicitado unas fotografías de ella para la publicación de un artículo de la propia poetisa cartagenera. Quizás se tratara de la reseña mencionada (Luis Álvarez Santullano, «Carta a Carmen Conde», 12 de agosto de 1935, doc. 014-01313, Archivo Patronato Carmen Conde-Antonio Oliver (APCCAO)).

⁵¹ Otero, *Las Misiones Pedagógicas, 1931-1936*, 42. Una reproducción de la página completa del Álbum del Patronato de Misiones Pedagógicas 1932-1936, que contenía dicha imagen y otras tres fotografías de sesiones, igualmente, de cine al aire libre, puede verse en Javier Ortiz-Echagüe, «Catálogo de obras en exposición», en *Desbordamiento de Val del Omar*, 315.

⁵² Joaquín Alcaraz Quiñonero, «Prensa gráfica murciana en el siglo XIX», *Anales de Historia Contemporánea*, 12 (1996), 558; Sánchez, *Revistas ilustradas en España*, 115.

diría imágenes de las Misiones Pedagógicas normalistas murcianas, sino una de las escasas revistas ilustradas regionales del momento y una revista pedagógica nacional.

La emisora Radio Murcia E. A. J. 17, fundada en agosto de 1933, recogería en la portada de su publicación *Radio Murcia. Órgano de la Emisora E. A. J. 17. Revista decenal ilustrada de radiodifusión*, la única imagen dada a conocer por un medio regional: una de las actuaciones de las misiones pedagógicas normalistas (imagen 2). Se trataba de una fotografía del grupo de misioneros y misioneras participantes en la emisión radiofónica del homenaje a Cervantes, tomada en el transcurso de su actuación ante los micrófonos en la sede de Radio Murcia, el 23 de abril de 1934. La revista incluía también el programa del acto y la relación de los participantes en el mismo. Tras unas palabras iniciales del director de las misiones normalistas, Eugenio Úbeda, y una semblanza de Cervantes, se intercaló la reproducción de discos con piezas como *Danzas españolas* de Enrique Granados, *Albaicín* de Isaac Albéniz o *Noche en los jardines de España* de Manuel de Falla, con la actuación de la *Masa Coral Normalista* en directo, interpretando parte de su repertorio de canciones populares de las diferentes regiones españolas, lecturas de prosa y poesía de una selección de textos de Cervantes como *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*, *Viaje del Parnaso* o *La gitanilla* y la representación de los entremeses cervantinos «El juez de los divorcios» y «La Guarda Cuidadosa».



Imagen 2. «Las Misiones Pedagógicas de la Escuela Normal de Magisterio Primario de Murcia, en el Homenaje a Cervantes, celebrado el día 23 en nuestra Emisora».⁵³

La prensa pedagógica especializada estatal también contribuyó a mostrar imágenes de las misiones pedagógicas normalistas. El *Boletín de Educación*, editado por la Dirección General de Primera Enseñanza y la Inspección Central del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, a partir del año 1933, incluía en su primer número un artículo ilustrado acerca de la labor desarrollada por el Patronato de Misiones Pedagógicas en España.⁵⁴ Un año más tarde, dicho *Boletín* publicaba un informe sobre las iniciativas llevadas a cabo por la Escuela Normal de Murcia, ilustrando algunas de ellas, relativas a la decoración del edificio de la Normal, las excursiones, el ropero o la cantina normalistas, con fotografías de las

⁵³ «Las Misiones Pedagógicas de la Normal de Maestros de Murcia en nuestra Emisora», *Radio Murcia. Órgano de la Emisora E. A. J. 17. Revista decenal ilustrada de radiodifusión* (Murcia), 1 de mayo de 1934.

⁵⁴ «El Patronato de Misiones Pedagógicas y su labor», *Boletín de Educación*, 1 (1), (1933): 19-27.

mismas. También de las misiones pedagógicas emprendidas, catalogadas en el texto como «una de las actividades más interesantes de extensión cultural desarrollada por la Normal murciana»,⁵⁵ se difundieron dos imágenes. La primera, bajo el pie de foto «Misiones pedagógicas. La Masa coral», se trataba de una fotografía de grupo con la mayor parte de los aproximadamente 60 alumnos y alumnas normalistas que participaban en las misiones, en concreto figuran 28 varones y 20 chicas (imagen 9). Una fotografía tomada, probablemente, en el patio interior de la Escuela Normal. En la segunda fotografía, con la leyenda «Misiones pedagógicas. Las Misiones en Alhama», correspondía a la primera salida de la misión efectuada a Alhama de Murcia el 5 de febrero de 1933. La imagen muestra una concentración de misioneros, misioneras y vecinos de Alhama en una plaza de la localidad (imagen 10).

Tarjetas postales ilustradas y Misiones Pedagógicas en la Región de Murcia

Si bien los estudios históricos sobre diferentes vertientes de la tarjeta postal ilustrada, tanto en otros países como en España, cuentan con una trayectoria destacada, sin embargo sus potencialidades como fuente para la reconstrucción y análisis de la memoria escolar y educativa iconográfica apenas ha sido considerada.⁵⁶

Tras la aparición de las primeras tarjetas postales oficiales en Austria en 1869, como «entero postal» (con el sello impreso en el anverso e, inicialmente, sin ilustración alguna), estas cartas sin sobre se propagarían con profusión y de forma vertiginosa por un elevado número de países, como igualmente sucedería en España, oficialmente a partir de 1871 y, en la práctica, de 1873. Las primeras tarjetas postales ilustradas fueron impresas por el litógrafo Miesler en Alemania en 1870. Las primeras ilustradas con imágenes de nuestro país, al parecer dos fototipias de Grana-

⁵⁵ «La labor en provincias. Algunos aspectos de la Escuela Normal de Murcia», *Boletín de Educación*, 2 (5), (1934): 80.

⁵⁶ Antonio Viñao y María José Martínez Ruiz-Funes, «The illustrated postcards as a tool of construction and reconstruction of the school memory (Spain, 19th-20th century)», en *School memories. New trends in the history of education research*, eds. Juri Meda, Cristina Yanes y Antonio Viñao (New York: Springer, en prensa); Antonio Viñao y María José Martínez Ruiz-Funes, «Advertising, marketing, and image: visual representations and school modernity through postcards (Spain, the twentieth century)» (*Sisyphus*, en prensa).

da, también salieron de las imprentas alemanas en 1890. La tarjeta postal experimentaría una extraordinaria expansión entre finales del siglo xix y comienzos del xx. La necesidad de normalizar el correo internacional de este medio de comunicación postal pronto daría lugar a la creación, ya en 1874, de la Unión Postal General, la cual pasaría a denominarse Unión Postal Universal en 1878.

La tarjeta ilustrada constituyó mucho más que un instrumento de comunicación postal. Se convirtió, por su importancia cuantitativa y cualitativa, en un auténtico fenómeno social. Se trata de un verdadero objeto cultural que simboliza su época, sus representaciones y mentalidades. Por una parte, la tarjeta postal ilustrada es, en sí misma, un bien documental de carácter iconográfico, un soporte para los estudios que tienden a inventariar y conocer el patrimonio iconográfico y una fuente para el conocimiento histórico.⁵⁷ El estudio de la tarjeta postal como medio de expresión social y cultural permite aproximaciones generales referidas, por ejemplo, a condiciones inherentes a las mismas, como actividad comercial, editorial y fotográfica, o circunscritas a un sector, actividad, tema, grupo, instituciones o personajes relativos, por ejemplo, al ámbito educativo. Pero también propicia otras miradas o aproximaciones como imagen fotográfica con sus singularidades específicas, como elemento conformador del imaginario social o como medio de expresión, comunicación y propaganda.⁵⁸

La tarjeta postal alcanzaría un gran éxito comercial. Los avances en las técnicas de impresión ofrecían la posibilidad de reproducir los originales fotográficos con gran detalle, naturalidad, calidad, y de forma masiva. La fotografía, a través de la tarjeta postal, se democratizó y popularizó. A ello contribuirían en nuestro país impresores importantes como la empresa de artes gráficas Hauser y Menet que durante la edad de oro del coleccionismo —en los inicios del siglo xx— imprimiría millones de tarjetas, también la editorial Bailly-Bailliere, la firma Laurent o el impresor catalán Josep Thomas Bigas. En nuestro país, la mayoría de los fotógrafos vieron en las tarjetas una oportunidad para incrementar sus negocios. Desde comienzos de siglo, los fotógrafos adquirirían postales

⁵⁷ Jean-Louis Guereña, «Imagen y memoria. La tarjeta postal a finales del siglo xix y principios del xx», *Berceo*, 149 (2005): 36-39.

⁵⁸ Viñao y Martínez, «The illustrated postcards».

al por mayor, ya sensibilizadas, y solo tenían que elegir la imagen que positivaban en el laboratorio. La oferta de marcas en el mercado fue muy amplia, fabricadas entre otras empresas por Gevaert, Van Bosch, Satrap, Blue Start, Gioconda, Lumière, Kodak, Guilleminot, Sedar, Libra, SIP, Ortho-Brom y Magda.⁵⁹

Los fotógrafos profesionales positivarían en sus laboratorios, sobre cartulinas fotográficas sensibilizadas con la inscripción al dorso alusiva a tarjeta postal, imágenes captadas por ellos mismos, así como aquellas otras tomadas por su clientela a requerimiento de la misma.

La segunda misión pedagógica ambulante, efectuada por poblaciones de los municipios de Murcia, Mazarrón y Cartagena, del 13 al 19 de marzo de 1935, sería dirigida, como hemos mencionado, por Carmen Conde y Antonio Oliver. La misión fue minuciosamente organizada por sus directores, que conservaron, en su archivo privado, las programaciones elaboradas de las diferentes sesiones, anotaciones manuscritas redactadas por Antonio Oliver, un croquis del itinerario de la misión dibujado por Oliver, etc.⁶⁰ Los escritores cartageneros ya contaban con la experiencia de su participación en la primera misión, y mantenían desde la Universidad Popular de Cartagena una estrecha relación con el Patronato de Misiones Pedagógicas del que conocían las actividades que llevaban a cabo, entre otras vías, a través de la lectura de sus memorias. Ambos poetas publicarían varias reseñas laudatorias de tales memorias en la prensa regional, nacional y magazines literarios, con alusiones expresas a la importancia que la fotografía desempeñaba en las mismas. Carmen Conde señalaba que estaban ilustradas «con fotografías hechas por los mismos misioneros», un rasgo de modernidad para tales publicaciones.⁶¹ El celo puesto por los poetas cartageneros en la planificación y desarrollo de la misión, unido al conocimiento que tenían de la atención prestada por el Patronato a la representación iconográfica de las actividades desarrolladas, les llevaría a dejar constancia gráfica de la misma.

⁵⁹ Juan Miguel Sánchez Vigil, *La fotografía en España. Otra vuelta de tuerca* (Gijón: Trea, 2013), 162.

⁶⁰ Moreno, *Educación popular*, 44-50 y 209-228.

⁶¹ Carmen Conde de Oliver, «Historia de España. Para uso de estudiantes: Memoria del Patronato de Misiones Pedagógicas», *Levante Agrario* (Murcia), 24 de mayo de 1934; Carmen Conde, «Pedagogía. Memoria del Patronato de Misiones Pedagógicas del año 1934», *El Sol* (Madrid), 5 de mayo de 1935, y A. O. B. [Antonio Oliver Belmás], «Patronato de Misiones Pedagógicas», *Revista Hispánica Moderna*, 2 (1), (1935): 13-14.

Al igual que sucediera con el resto de testimonios documentales de esta misión, sus imágenes tampoco llegaron a difundirse a través de ningún medio impreso coetáneo, quedando salvaguardadas ignotas en el archivo privado de los poetas cartageneros. No obstante, Carmen Conde y Antonio Oliver remitirían copias de las imágenes captadas, al menos, a maestros de algunas de las localidades que tomaron parte en las mismas misiones, como los de Valladolides, La Murta, Cañadas del Romero y La Azohía.⁶² Sin embargo, estas imágenes no serían dadas a conocer públicamente hasta comienzos del siglo XXI, cuando los investigadores acceden a su archivo personal para trabajar en las referidas misiones Pedagógicas de España y de la Región de Murcia o estudios biográficos sobre Carmen Conde.⁶³

El fondo, conservado en el archivo del Patronato Carmen Conde-Antonio Oliver de Cartagena, consta de un total de once imágenes diferentes, de las que, en algunos casos, se conservan varias copias. Se trata, en concreto, de dos fotografías y nueve tarjetas postales. Desconocemos los motivos por los que al positivar las imágenes obtenidas durante la misión pedagógica optaron por dos soportes distintos. Probablemente, el criterio podría venir dado tanto por el contenido de las imágenes como por los usos potenciales que los escritores cartageneros preveían hacer de las mismas. Las dos imágenes positivadas en papel fotográfico convencional, —Agfa-Lupex— en las que aparecían, en un caso, Antonio Oliver y, en el otro, ambos poetas, tienen un tamaño de 6,5 x 11 cm, inferior a los 9 x 14 cm de las tarjetas postales, seguramente también de un coste

⁶² Del envío postal de dichas cartas, el 2 de julio de 1935, quedó constancia en los apuntes contables de la Universidad Popular de Cartagena, «Primera Libreta (desde mayo de 1933 a julio de 1935). Contabilidad de los gastos menores que con parte de de las cuotas de socios protectores, se cubren por secretaría. Años 1933-1934-1935» (APCCAO). También tenemos constancia de la recepción de tales envíos. Según señalaría Antonio Pérez Crespo, Cronista oficial de la Región de Murcia, evocando el paso de las Misiones Pedagógicas que él presenció cuando niño en Valladolides y La Murta, lugares en los que, en el primero de ellos, sus padres eran maestros y, en el segundo, el maestro era hermano menor de su padre, mencionaría que su padre guardaba alguna de tales imágenes (Antonio Pérez Crespo, «Misiones pedagógicas en Valladolides y La Murta», *La Opinión* (Murcia), 30 de enero de 2005, y Antonio Pérez Crespo, «Trascendencia de la labor educativa y social de los maestros en la historia reciente de nuestra región. Homenaje al Maestro, Consejo Escolar, Murcia 2005», en *Homenaje al Maestro* (Murcia: Consejo Escolar de la Región de Murcia, 2005), 18.

⁶³ Otero, *Las Misiones Pedagógicas, 1931-1936*, 46 y 311. Moreno, *Educación popular*, 212-225; Viñao, «Las Misiones Pedagógicas», 99-116; José Luis Ferris, *Carmen Conde. Vida, pasión y verso de una escritora olvidada* (Madrid: Ediciones Temas de Hoy, 2007), 389; Francisco Javier Díez de Revenga (ed.), *Carmen Conde voluntad creadora (1907-1996)* (Madrid: Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales, 2007), 114.

inferior y para un ámbito estrictamente privado. Sin embargo, las nueve imágenes restantes, positivadas sobre papel fotográfico con la impresión al dorso de tarjeta postal, representaban instantáneas grupales de personas que intervinieron o participaron en las misiones o escenas de las actividades llevadas a cabo. Se trataba de unas imágenes con un valor documental para compartir con las personas que habían participado en la misión o darlas a conocer públicamente.⁶⁴ Un potencial derivado del sentido democratizador que la fotografía adquiría a través de la tarjeta postal ilustrada, pero también por el valor informativo y propagandístico que estas imágenes representaban y este soporte propiciaba. Si bien algunas imágenes fueron remitidas por correo a los maestros que colaboraron con la misión, no tenemos constancia que las tarjetas postales ilustradas llegaran a circular como tales, es decir, a ser utilizadas para envíos postales.

La autoría de las imágenes debió corresponder indistintamente a Carmen Conde y Antonio Oliver, así como a alguna de las personas que participaron en la misión, como fueron la maestra Irene Pérez, el maestro Félix Ayora o alguno de los miembros de la Universidad Popular de Cartagena Manuel Durán o José Vidal. Carmen Conde, la mayoría de las veces, y Antonio Oliver, en el resto de las ocasiones, anotaron al dorso de las fotografías alusiones a las personas que aparecían en las mismas, una breve descripción de las escenas contempladas, así como el lugar y la fecha en la que fueron tomadas.

Una aproximación a este fondo documental iconográfico nos permite establecer una sencilla tipología del mismo. Las imágenes pueden clasificarse en las siguientes categorías: *los misioneros, las actividades, los preparativos y los públicos destinatarios*. No se trata de categorías excluyentes, sino que, con frecuencia, la adscripción de una imagen a una categoría u otra obedece al motivo central de la misma. Es más, no hemos introducido una categoría referida a los contextos en los que se llevaron a cabo que, obviamente, están siempre presentes y fueron intencionadamente fotografiados por los misioneros, sino que aludiremos a los mismos, en su caso, al referirnos a otras categorías.

⁶⁴ Una tercera imagen, en la que figuraban Antonio Oliver con dos colaboradores de la misión, Manuel Durán y José Vidal, tomada en la población de Corvera, se positivó, simultáneamente, como fotografía, de pequeño formato, y tarjeta postal (APCCAO).



Imagen 3. Fotografía. Carmen Conde y Antonio Oliver. Al dorso: «Cañadas de Romero (Mazarrón) - Murcia, 1935 marzo» (APCCAO)

Los misioneros constituyeron el foco principal de atención de las imágenes. Cinco de ellas dejaron constancia del paso de los mismos por los destinos de la misión destacándolos y situándolos, por lo general, en primer plano, sobre el lugar visitado que quedaba al fondo. Solo en dos ocasiones, en las imágenes impresionadas únicamente como fotografías, figuraban exclusivamente los dos directores de la misión (imagen 3) o uno de ellos (Antonio Oliver). La mayor parte de las imágenes presentan a Antonio Oliver y/o Carmen Conde junto a otros componentes del equipo o los participantes en la actividad pareciendo representar el encuentro y la fraternidad entre los mundos urbano y rural (imagen 4). En los segundos planos se muestran los lugares visitados. Los contextos son tratados con delicadeza, sin abundar, en primeros planos, en ningún detalle que pudiera trasladar una impresión de extrema precariedad del entorno.



Imagen 4. Tarjeta postal. Misión Pedagógica en Campillo de Adentro: arriba, a la izquierda, Carmen Conde y, a la derecha, Antonio Oliver. Al dorso: «Cerca de Mazarrón (pto.)», 18 de marzo de 1935 (APCCAO)

El programa de *las actividades* realizadas incluía audiciones del Archivo de la Palabra, discos de música culta de Granados, Albéniz o Falla, y popular de diferentes regiones españolas, recitaciones poéticas, de autores como Antonio Machado, Juan Ramón Jiménez, Tagore, o poemas de la obra *Júbilos* de la propia Carmen Conde, charlas divulgativas sobre el cine, la cultura y la imprenta, el agua, el carbón, historia local, etc., o la proyección de películas. Este era uno de los momentos más esperados, pues para muchos fue la primera ocasión de ver el cine. Las cuatro imágenes con las que contamos referidas a las actividades efectuadas, salvo una realizada en el interior de una escuela, fueron tomadas en espacios abiertos, en las inmediaciones de las escuelas, en la playa, en lugares en los que las condiciones lumínicas óptimas facilitaban la toma fotográfica. En ningún caso se hicieron fotografías de sesiones cinematográficas nocturnas que precisaran contar con un fotógrafo o un equipo fotográfico profesional. Las fotografías efectuadas captaron momentos en los que se llevaban a cabo audiciones musicales o lecturas comentadas de poesía o prosa (imágenes 5 y 6).



Imagen 5. Anverso de la tarjeta postal. «Antonio Oliver Belmás, de lectura, ante los niños, comentada. Misión Pedagógica a Valladolid (Murcia), marzo 1935» (APCCAO).

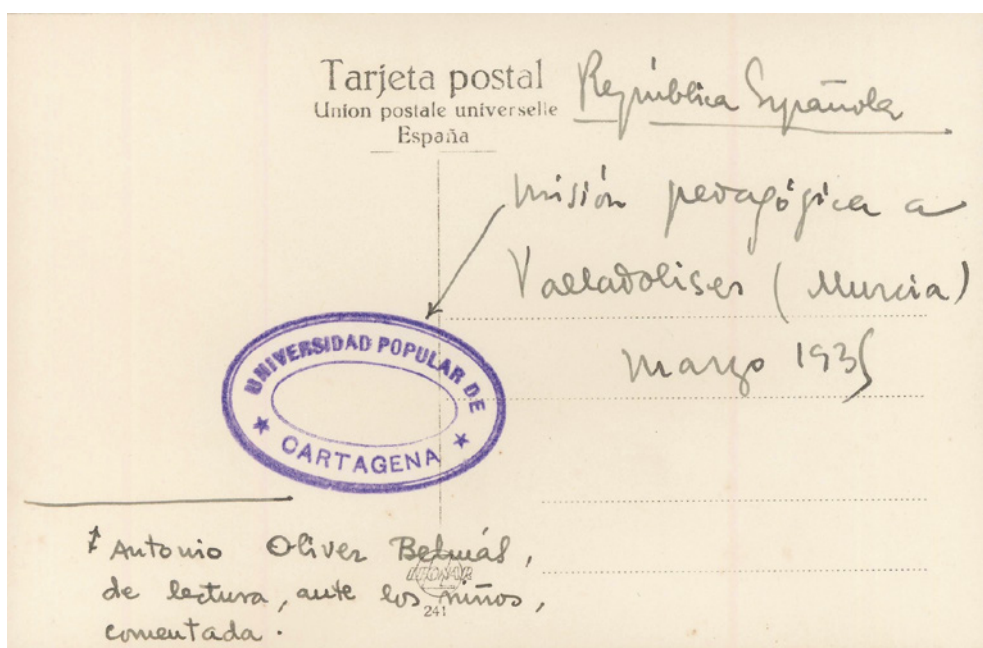


Imagen 6. Reverso de la tarjeta postal de la imagen 5. Anotaciones manuscritas de Carmen Conde (APCCAO)

Los registros fotográficos no dejaron testimonio gráfico de la llegada de los misioneros a las poblaciones o de los recibimientos que, en su caso, éstas les brindaron. Tan solo contamos con una imagen que refleja un momento previo al desarrollo de las actividades realizadas en la playa de La Azohía (Cartagena), en la que se aprecian *los preparativos* de la sesión, el vehículo que presumiblemente trasladó a los misioneros, los equipos y materiales empaquetados que precisaban para la misión junto al maletero del coche, o el paseo de los niños hacia el punto de encuentro con el misionero Antonio Oliver, ante la mirada atenta de unos lugareños (imagen 7).



Imagen 7. Tarjeta postal. Misión Pedagógica en «La Azohía» (Cartagena). Marzo 1935» (APCCAO)

Por las fotografías de las que disponemos, tampoco parece que se prestara una atención especial, ajena al desarrollo de las actividades o de la convivencia con los misioneros, a *los públicos destinatarios* de las poblaciones de acogida de la misión. De esta cuarta categoría, como de la anterior, solamente encontramos una imagen marinera en la que figura un grupo de pescadores, encaramados en una barcaza embarrancada en la arena de la playa cartagenera de La Azohía (imagen 8).



Imagen 8. Tarjeta postal. Al dorso: «Un grupo del pueblo pescador. Misión Pedagógica en La Azohía (Cartagena), marzo de 1935» (APCCAO)

La fotografía y las Misiones Pedagógicas normalistas (1933-1935)

La fotografía publicada por la revista ilustrada *Radio Murcia* y las dos plasmadas en las páginas del *Boletín de Educación*, de las Misiones Pedagógicas normalistas fueron tomadas, probablemente por su coordinador, Eugenio Úbeda. Los originales de las tres fotografías forman parte en la actualidad, de un legado fotográfico procedente parcialmente, del propio Eugenio Úbeda, depositado en el Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME) de la Universidad de Murcia. Este fondo fotográfico contiene, al menos, un total de cuarenta fotografías referidas a dichas misiones, de las que de la mayor parte se conservan sus placas originales. La autenticidad y veracidad de las tres imágenes referidas y del resto de la colección queda fuera de toda duda.

Según la tipología empleada en el caso anterior, los *misioneros* también acapararon —en esta ocasión, con un total de trece imágenes— el mayor número de tomas fotográficas. La práctica totalidad de las mismas corresponden al grupo de alumnos y alumnas de la Escuela Normal que llevaron a cabo las misiones. Los misioneros solían figurar con la in-

dumentarias empleada en las actuaciones consistente, en el caso de ellas, de un traje azul y, en el de ellos, de monos de mecánico, portando sobre el pecho el escudo de la misión. Solamente en tres instantáneas, tomadas en los estudios de Radio Murcia, previamente a actuaciones radiofónicas, visten ropa de calle (imagen 2). La mayor parte de las fotografías del grupo de misioneros se tomaron en el patio de la Escuela Normal de Murcia (imagen 9).



Imagen 9. «Misiones pedagógicas. La Masa coral», (Murcia) (CEME)

Del escaso número de fotografías en las que los misioneros aparecen con la ciudadanía de las localidades visitadas, en algunos casos, el fotógrafo eligió escenarios y fondos emblemáticos para dejar constancia del paso de la misión por la localidad. Así sucedió en una de las fotografías que venía a inmortalizar el primer desplazamiento de las Misiones Pedagógicas normalistas al municipio de Alhama de Murcia. Se trata de una de las dos imágenes elegidas para representar, junto con la anterior (imagen 9), estas iniciativas en el *Boletín de Educación*, en la que puede apreciarse una perspectiva inequívoca de los restos de la torre del homenaje de la antigua fortaleza islámica de la localidad (imagen 10).



Imagen 10. «Misiones pedagógicas. Las Misiones en Alhama», (Murcia) (CEME)

Las misiones pretendían llevar a los pueblos de la provincia y a las zonas rurales del municipio de Murcia actividades culturales, como interpretaciones musicales, actuaciones de la masa coral normalista, con interpretaciones de canciones regionales españolas, del grupo de teatro, representando pasos de Lope Rueda o entremeses cervantinos, así como recitales de poesía de autores regionales y conferencias sobre aspectos artísticos, históricos, higiénicos o agrarios. De las doce imágenes conservadas sobre las mismas, ocho de ellas corresponden a representaciones teatrales; dos de ellas sobre el escenario del salón Espuña en Alhama de Murcia (imagen 11) y las restantes en espacios abiertos en Fortuna y Las Torres de Cotillas; otras dos a actuaciones de la masa coral en las que, en una de ellas, como puede leerse en el cartel que porta a la izquierda una de las misioneras, interpretaban, bajo la dirección de Eugenio Úbeda, «Cantar de Pandeiro. Galicia» (imagen 12), y otras dos más del público siguiendo la actuación.



Imagen 11. Primera actuación teatral de las Misiones Pedagógicas normalistas. Alhama de Murcia (Murcia), 5 de febrero de 1933 (CEME)



Imagen 12. Actuación de la masa coral normalista al aire libre. Posiblemente en Las Torres de Cotillas (Murcia), 3 de marzo de 1934 (CEME)



Imagen 13. Salida de la Misión. Posiblemente hacia El Palmar (Murcia), 17 de febrero de 1933 (CEME)

También contamos con un total de siete imágenes relativas a los *preparativos* de la misión. Entre ellas, cuatro referidas al viaje (imagen 13) y a los recibimientos multitudinarios dispensados por las poblaciones a los misioneros (imagen 14). Las tres restantes corresponden a los trabajos de montaje de los escenarios al aire libre, a cargo de los propios misioneros, y a momentos de concentración del público previos al inicio de la actuación de la misión.



Imagen 14. Recibimiento de la misión, posiblemente de El Palmar (Murcia), 17 de febrero de 1933 (CEME)

Tampoco, en esta ocasión, se prestó una atención destacada a *los públicos destinatarios* de las misiones. De las cuatro imágenes con las que contamos de este tipo, dos de ellas corresponden a los niños y las niñas de la Casa del Niño de Murcia en la que, con motivo de la Fiesta del niño, la misión llevaría a cabo una actuación el 11 de abril de 1933; otra, a la concentración de niños y adultos en la población de Albudeite (imagen 15), y, por último, a un público de excepción, en concreto a la recepción del claustro de la Escuela Normal a Rodolfo Llopis, director general de Primera Enseñanza y vocal del Patronato de Misiones Pedagógicas, con motivo de la celebración de un homenaje a Francisco Giner de los Ríos en el Teatro Romea de Murcia, en el que intervendría la misión pedagógica normalista (imagen 16).



Imagen 15. Público de Albudeite (Murcia). Parroquia de Nuestra Sra. de los Remedios, 15 de abril de 1934 (CEME)



Imagen 16. Recepción de Rodolfo Llopis en la Escuela Normal de Murcia, 17 de febrero de 1933 (CEME)⁶⁵

CONCLUSIONES

La creciente atención prestada por investigadores de diferentes campos científicos, historiadores e historiadores de la educación, a la imagen, en general, y a la fotografía, en particular, como documentos históricos, como vestigios del pasado en el presente, ha propiciado, no sin limitaciones y problemas, la emergencia de un nuevo campo historiográfico. El desarrollo de esta corriente historiográfica ha alcanzando progresiva y rápidamente, a lo largo de la última década, a diferentes parcelas de la historia de la educación en nuestro país. Así le ha sucedido a la historia de la educación popular, de la que las Misiones Pedagógicas constituyen, por las personas e instituciones que las promovieron, el momento histórico en el que tuvieron lugar, sus finalidades educativas, culturales, políticas y sociales, la diversidad y alcance de las iniciativas emprendidas, la categoría intelectual y humana de la extensa relación de misioneros que las llevaron a cabo y las personas que disfrutaron de las mismas, una de las páginas más destacadas de nuestra historia educativa.

⁶⁵ De izquierda a derecha: Laura Argelich, Leonor Maroto, Soledad Martínez, Luis Antón, Rodolfo Llopis, Domingo Abellán –director de la escuela normal–, Primitiva López y Aurelia Monllor (Cárdenas, «Protagonismo», 121).

Un estudio de esta naturaleza pone en evidencia, en primer lugar, el valor que estos fondos fotográficos tienen en sí mismos como patrimonio documental e iconográfico, como testimonio histórico, estético y visual del pasado que representan. La recuperación y visibilización de un patrimonio, hasta ahora y en gran medida invisible y desconocido nos permite disfrutar del mismo, al tiempo que contribuye a enriquecer las miradas de la historia, la interpretación de nuestro pasado.

Metodológicamente, como han venido subrayando historiadores como Peter Burke, Marc Depaepe o Frank Simon por ejemplo, la crítica de las fuentes visuales requiere un mayor desarrollo y reclama al investigador una atención especial. A las dificultades generales que el estudio de los fondos fotográficos de las Misiones Pedagógicas presentan, tales como su localización, determinar su autoría, contextualización, aparición en medios impresos, circulación y las alteraciones a las que se vieron expuestas, hay que agregar, como ha quedado de manifiesto, la necesidad de analizar y garantizar la fiabilidad y veracidad de tales fuentes.

Los estudios referidos a ámbitos geográficos limitados, como el caso que nos ocupa, permiten constatar que, más allá de las colecciones fotográficas oficiales, vinculadas a la acción directa del Patronato de Misiones Pedagógicas, difundidas a través, principalmente, de publicaciones institucionales coetáneas asociadas al mismo, existe un número significativo de fotografías, aún por determinar, que no trascendieron al ámbito público, permaneciendo inéditas, conservadas en colecciones privadas vinculadas a las personas e instituciones que tomaron parte en las mismas. De las iniciativas llevadas a cabo en la Región de Murcia han perdurado hasta nuestros días, al menos, medio centenar de imágenes salvaguardadas en los archivos particulares de sus principales responsables, como fueron, por una parte, Carmen Conde y Antonio Oliver, de las Misiones Pedagógicas ambulantes, y, por otra, Eugenio Úbeda de las Misiones Pedagógicas normalistas.

Por lo que hasta hoy sabemos, del elenco de imágenes conservadas de las Misiones Pedagógicas en la Región de Murcia, solamente tres de ellas llegaron a publicarse en su tiempo. Pese a la atención prestada por la prensa diaria local y regional a tales actividades, las imágenes difundidas no serían llevadas a cabo por los rotativos generalistas, sino por la prensa ilustrada. Su publicación, que parece responder a una estrategia de co-

municación próxima a la propaganda, no quedaría unida a un mensaje visual tan efímero como la prensa diaria misma, sino a revistas corporativas u oficiales, dirigidas a un público más selectivo, que posibilitaban una mayor perdurabilidad de la información escrita y visual. Por un lado, una revista regional, *Radio Murcia. Órgano de la Emisora E. A. J. 17* y, por otro, el *Boletín de Educación*, una publicación pedagógica especializada nacional editada por el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes.

Más allá de las imágenes publicadas, los fondos fotográficos conservados evidencian el uso de soportes diferentes y estrategias comunicativas diversas. Además de las fotografías convencionales, testimonios gráficos de las experiencias efectuadas, Carmen Conde y Antonio Oliver también recurrieron al uso de tarjetas postales, motivados probablemente por la pretensión de dar a las imágenes, y con ellas las iniciativas realizadas, una mayor proyección pública y propagandística mediante su potencial circulación postal.

Una primera aproximación a la interpretación de las imágenes, a partir de la tipología considerada, permite apreciar la relevancia dada a las representaciones de los poetas, intelectuales, docentes y alumnado normalista que llevaron a cabo las Misiones Pedagógicas, los misioneros, así como a las actividades culturales desarrolladas, con las semejanzas y singularidades que ofrecían las Misiones Pedagógicas ambulantes y las Misiones Pedagógicas normalistas, y los contextos en las que se llevaron a cabo. ■

Nota sobre el autor:

PEDRO LUIS MORENO MARTÍNEZ es profesor titular del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Murcia y ha obtenido la acreditación a Catedrático de Universidad de Teoría e Historia de la Educación de la ANECA en mayo de 2012. Sus líneas de investigación se centran en la historia de la educación en la España contemporánea, en la educación popular y de personas adultas, el patrimonio histórico-educativo, la renovación educativa, la educación social, la infancia o el higienismo, sobre las que ha participado en diferentes proyectos de investiga-

ción patrocinados por entidades, fundaciones e instituciones regionales, nacionales y europeas y ha publicado diversos libros y artículos científicos. Ha sido vocal de la Junta Directiva de la Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE) de 2005 a 2009 y vicepresidente de la misma de 2009 a 2013, así como vicepresidente de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo (SEPHE), desde noviembre de 2012. Es el investigador principal del Grupo de Investigación E050-03 «Educación, Historia y Sociedad» de la Universidad de Murcia y director del Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME) de dicha universidad.

IMAGES AND HISTORY OF POPULAR EDUCATION: PHOTOGRAPHIC REPRESENTATIONS OF THE PEDAGOGIC MISSIONS IN THE REGION OF MURCIA*

*Imágenes e historia de la educación popular: representaciones
fotográficas de las misiones pedagógicas en la Región de Murcia*

Pedro L. Moreno Martínez[§]

Received: 22/06/2016 • Final version received: 21/09/2016

Abstract. This paper aims to locate, classify and analyse the photographic historical education heritage of one of the most characteristic experiences of popular education in Spain, and one which occurred in specific geographical and historical contexts. We refer to the initiatives undertaken by the Patronato de Misiones Pedagógicas (Board of the Pedagogic Missions) and other similar bodies during the Second Spanish Republic in the region of Murcia from 1933 to 1935. The paper offers an introduction to the management and scope of the so-called «visual turn», it establishes the historiographical field of popular education and determines the areas within the same that have devoted most attention to the study of photographic representations in our country. A general approach to the Pedagogic Missions and to the role of visual culture and photography these played is also provided. After a brief introduction of the Missions, in a regional context, the core of the paper identifies and analyses the images that enjoyed public projection through the daily press and the contemporary magazines, together with the problems these sources entailed. The paper also uses an *ad hoc* typology to locate and analyse the private collections of postcards and photographs that originally belonged to renowned figures in charge of the same, such as the writers Carmen Conde and Antonio Oliver or teachers like Eugenio Úbeda.

Key words: Pedagogic Missions; Illustrated Press; Postcards; Photography; Murcia (Spain); Twentieth century

[§] Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Facultad de Educación. Universidad de Murcia. Campus Universitario de Espinardo, 30100 Murcia. España. plmoreno@um.es

* This paper is part of Research Project EDU2013-42040-P, entitled «Imagen y educación: marketing, comercialización, didáctica (España, siglo xx)», financed by the Spanish Ministry of Economy and Competitiveness. Translation: Stephen Hasler.

Resumen. Este artículo tiene por finalidad la localización, clasificación y análisis del patrimonio histórico-educativo de carácter fotográfico de una de las experiencias de educación popular más características de la historia de la educación en España, realizadas en un contexto geográfico y un momento determinados. Nos referimos a las iniciativas llevadas a cabo por el Patronato de Misiones Pedagógicas, y otras afines, durante la Segunda República Española, en la Región de Murcia, de 1933 a 1935. Por una parte, en el texto se efectúa un recorrido introductorio acerca de la gestación y alcance experimentado por el llamado «giro visual», se delimita el campo historiográfico de la educación popular, se determinan las parcelas del mismo que han prestado más atención al estudio de sus representaciones fotográficas en nuestro país, se realiza una aproximación general a las Misiones Pedagógicas y al papel que la cultura visual y la fotografía desempeñaron en las mismas. En cuanto al núcleo central de la investigación, tras una presentación sucinta de las Misiones Pedagógicas en el contexto regional, se localizan y analizan, por un lado, las imágenes que tuvieron una proyección pública mediante su difusión en la prensa diaria y las revistas ilustradas coetáneas, y los problemas asociados a tales fuentes. Por otro lado, se localizan y analizan, en base a una tipología ad hoc, los fondos de tarjetas postales y de fotografías de tales experiencias conservadas en colecciones privadas pertenecientes, originariamente, a destacados responsables de las mismas, como fueron los escritores Carmen Conde y Antonio Oliver o profesores como Eugenio Úbeda.

Palabras clave: Misiones Pedagógicas; Prensa ilustrada; Tarjetas postales; Fotografía; Murcia (España); Siglo xx

INTRODUCTION

As in the sphere of historiography, there has been much talk in recent decades of various «turns»—the *linguistic turn*, the *cultural turn* or the *emotional turn*, among others. In the early 1990s a new historiographic current appeared and was developed that was linked to the «visual turn», and reflected in expressions like *pictorial turn*¹ or *iconic turn*.² This has attracted growing attention among anthropologists, communicologists, historians or art and culture, and other reseachers towards the world of images in themselves —production, presence, uses, reception, appropriations, etc.— and towards their conditon as a historical source.

¹ William J. T. Mitchell, «The Pictorial Turn», *ArtForum*, 30 (1992): 89-94.

² Gottfried Boehm and William J. T. Mitchell, «Pictorial versus Iconic Turn: two letters», *Culture, Theory & Critique*, 50 (2-3), (2009): 103-121.

In contrast to the ancestral invisibility of the visual, the image as historical document began to be considered thanks to the widening interests of historians who needed new testimonies of the past that went beyond the traditional ones. These took in literary texts, oral testimonies and images, among others. Writers like the culture historian Peter Burke, in his well known work *Eyewitnessing: The Uses of Images As Historical Evidence*, have shown their interest in promoting these types of historical documents while at the same time alerting to their limitations, problems and traps.³

Educational historiography has also been receptive to these changes. The growing attention paid by educational historians to the world of images had amongst its precedents the monographic section *Images et education* of the journal *Histoire de l'Éducation*, volume 30, issued in 1986. However, it was to be the twentieth edition of the International Standing Conference for the History of Education (ISCHE), held in Kortrijk (Belgium) in 1998, entitled *The Challenge of the Visual in the History of Education*, that would really get historians of education fully involved in the study of visual culture. The subjects addressed there —images and representations of teachers, metaphors, icons, visual aids in cosmography and astronomy, emblems, notices, text books, architecture, exhibitions, films, cartoons, cigarette boxes, photographs— provided a showcase of the possibilities that this new research field offered, as well as the range of foci and objects for analysis and the methodological problems that these sources entailed. A selection of the main contributions at the ISCHE was published two years in the journal *Paedagogica Historica*.⁴ The progressive recognition, consolidation and use of these sources to increase knowledge of the history of education has not been without its detractors, who criticise the possibilities and the limitations of these sources for study and advancement in the aforementioned field.⁵

This new field of historical research has also received noted attention from researchers in Spain. The article by María del Mar del Pozo,

³ Peter Burke, *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico* (Barcelona: Crítica, 2001).

⁴ Marc Depaepe and Bregt Henkens, «The Challenge of the Visual in the History of Education», *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education*, 36 (1), (2000): 11-17.

⁵ Marc Depaepe and Frank Simon, «Sobre el treball amb fonts: consideracions des del taller sobre la història de l'educació», *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació*, 15 (2010): 117-119.

published in 2006 in a monographic issue of *Historia de la Educación* on «New trends in the history of education», deals very fully with the use of images as a source for the history of education, with the methodological approaches these offer internationally, and provides a theoretical proposal for the analysis of images, especially photographs.⁶

Historians of education in Spain have been drawing increasingly on photography as a research source for over ten years now. Noteworthy are the projects undertaken by the Grup d'Estudis d'Història de l'Educació at the University of the Balearic Islands, which got under way in 2004 and whose main aim is to locate, catalogue and analyse the numerous public and private photographic collections of an educational nature that relate to the Balearics, so developing new models of interpretation and thus generating and disseminating scientific production.⁷ Within this production we would highlight the monograph «Fotografia i història de l'educació», published in *Educació i Història* in 2010,⁸ the work of the same name *Fotografia i història de l'educació* edited in 2012,⁹ or the organization of the XXI Jornades d'Història de l'Educació de la Societat d'Història de l'Educació del Països de Llengua Catalana, held in Palma, Mallorca from 26 to 28 November 2014, on «Imatges de l'escola, imatge de l'educació» (School pictures, a picture of education) and the ensuing publication of the proceedings.¹⁰

Other national and international scientific encounters that have or are scheduled to take place in Spain include sections devoted to studying different dimensions of images, e.g. the V Jornadas Científicas de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo

⁶ M.^a del Mar del Pozo Andrés, «Imágenes e historia de la educación: construcción, reconstrucción y representación de las prácticas escolares en el aula», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 25 (2006): 291-315.

⁷ Francisca Comas, «Localització, anàlisi i utilització de la fotografia com a font per a la història de l'educació: presentació dels projectes desenvolupats en el Grup d'Estudis d'Història de l'Educació de la UIB», in *Investigar la Història de l'Educació amb imatges*, coord. Eulàlia Collelldemont (Vic: Eumogràfic – MUVIP, 2014): 53-64.

⁸ Francesca Comas Rubí, «Presentació: Fotografia i història de l'educació», *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació*, 15 (2010): 11-17.

⁹ Francesca Comas Rubí, Xavier Motilla Salas and Bernat Sureda Garcia, *Photograph i història de l'educació. Iconografia de la modernització educativa* (Palma: Leonard Muntaner, 2012).

¹⁰ Francesca Comas Rubí et al. (eds.), *Imatges de l'escola, imatge de l'educació. Actes de les XXI Jornades d'Història de l'Educació. Palma, del 26 al 28 de novembre de 2014* (Palma: Universitat de les Illes Balears, 2014).

(SEPHE) and the III Foro Ibérico de Museísmo Pedagógico, promoted by the SEPHE, and the Portuguese Rede de Investigadores em História e Museologia da Infância e Educação (RIHMIE), which were held at the University of Murcia in November in 2012, and the third section of which was devoted to «the reflected school: images and testimonies from school life».¹¹ The VII Jornadas Científicas de la SEPHE and the V Simposio Iberoamericano: Historia, Educación, Patrimonio Educativo, to be held in the University of the Basque Lands, in San Sebastián, in the summer of 2016, will address in its third section, «Mirror spaces: images and reflections of the school, films, photographs, documentaries, etc.».¹² The XIX Coloquio de Historia de la Educación, organised by the Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE) in conjunction with the Madrid Complutense University, the University of Alcalá and the National Open University, to be held in El Escorial in Madrid in September 2017, will be devoted in its entirety to: *Images, discourses and texts in the History of Education. Today's methodological challenges*.¹³ The growing attention of historians and scientific communities alike to this field of historiography is a clear indication that the functions of images, and photography in particular, are sources for the study of history in general and of the history of education which have now ceased to be a novelty.¹⁴

The aim of this paper is to locate, classify and analyse the photographic heritage of history of education that was disseminated in the daily press and illustrated journals of the time or that is to be found in the private archives and collections of picture postcards and photographs. It is a heritage from one of the most characteristic popular education experiences of our history, and one with its own geographical context. We refer to the initiatives of the Board of the Pedagogic Missions and to other efforts made in the region of Murcia between 1933 and 1935.

¹¹ Pedro L. Moreno Martínez and Ana Sebastián Vicente (eds.), *Patrimonio y Etnografía de la escuela en España y Portugal durante el siglo XX* (Murcia: Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo - Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME) de la Universidad de Murcia, 2012).

¹² Paulí Dávila and Luis M.^a Naya (coords.), *Espacios y patrimonio histórico-educativo* (Donostia: Erein, 2016): 645-837.

¹³ At: <http://sedhe.es/wp-content/uploads/Primera-Circular-XIX-Coloquio.pdf> (consulted 29-4-2016).

¹⁴ Eulàlia Collelledemont and Antoni Tort, «Per què les imatges en història de l'educació», en *Investigar la Història de l'Educació amb imatges*, coord. Eulàlia Collelledemont (Vic: Eumogràfic – MUVIP, 2014): 9.

HISTORIOGRAPHIC RENOVATION, POPULAR EDUCATION AND IMAGE

Popular education was one of the new historiographic fields which began to emerge in Spain in the 1980s —a period of deep change in the history of education. The changes arose as historians of education took on the new theoretical and methodological conceptions that were appearing in the study of history in general, and which would lead to the emergence of what was known as the «new history of education».¹⁵

Within this growing interest of historians in popular education at the end of the last century, there was a confluence of the turns taking place both in the history of education and of the new trends in social history, with its approach to the cultural and educational practices that were being driven by, or were related to, social movements, as well as to the changes that were going on in the approaches to cultural history.¹⁶

One of the first hurdles that historians of education had to overcome in this new field was how to delimit the notion of «popular education», as the expression was interpreted in many ways, often fairly imprecisely and with some controversy. Jean-Louis Guereña formulated the following definition as being valid for the European context of the nineteenth and twentieth centuries:

The polymorphic set of processes aimed at educating the lower classes (also referred to famously in Gramscian terms as the *subalterns* of all societies) may refer to youngsters of school age according to the current law but not in schooling, or to uneducated adults or those seeking complementary training, either outside, or alongside, the regulated institutional school circuits and processes, be they state or private.¹⁷

¹⁵ Agustín Escolano, «La historiografía educativa. Tendencias actuales», in *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales*, eds. Narciso de Gabriel and Antonio Viñao Frago (Barcelona: Ronsell, 1997), 57-75.

¹⁶ Jean-Louis Guereña, «La educación popular a principios del siglo xx», in *La educación en España a examen (1898-1998)*, eds. Julio Ruiz Berrio *et al.* (Zaragoza: Ministerio de Educación y Cultura – Institución «Fernando el Católico», CSIC, vol. 2, 1999), 14.

¹⁷ Jean-Louis Guereña, «El espacio de la educación popular en la época contemporánea», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 20 (2001): 8.

Starting from this definition, Guereña and Tiana carried out an analysis of the relevant historiographic production published between 1982 and 1992, which drew on over 240 references. This led to a seven-category classification of the initiatives undertaken in the nineteenth and twentieth centuries, at least until World War II. These categories were: professional and technical training; schools for adults; university extension and folk high schools; social meetings and education; social reformism, republicanism and popular education; social Catholicism and popular education; and, lastly, education and workers' movement. Beyond the polysemy already mentioned, this classification highlighted another feature of the history of popular education —the multiplicity, heterogeneity and diversity of the initiatives put into practice.¹⁸

On the basis of the contributions offered at the VII Coloquio Nacional de Historia de la Educación de la Sociedad Española de Historia de la Educación, held at the University of La Laguna in 1994, which dealt exclusively with the study of *Popular education*,¹⁹ Leoncio Vega offered a global approach to the characteristic elements of this in historiographic terms. He established four reference categories. The first adopted a social perspective and allows the observation of the predominance of initiatives in non formal education, whose target audiences took in all social classes and, to a lesser extent, working class groups and children. Secondly, and ideologically, most of the initiatives had a reformist bias, as they had been driven by working class, institutional and social catholic currents. Thirdly, from a pedagogical stance, the emphasis was on instructive proposals (noted primary and secondary teachers; working class centres; school contributions; literacy; professional training; etc.) as opposed to the strictly educational approaches (civility; colonies; women's education; contributions from various associations, etc.). Finally, in institutional terms, there were initiatives that were promoted from public bodies and others of a social character. The latter led the author to a subclassification in which we can distinguish four groups of initiatives proper to popular

¹⁸ Jean-Louis Guereña and Alejandro Tiana Ferrer, «La educación popular», in *Historia de la educación en la España contemporánea: Diez años de investigación*, eds. Jean-Louis Guereña, Julio Ruiz Berrio and Alejandro Tiana Ferrer (Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia – C. I. D. E., 1994), 141-171.

¹⁹ VII Coloquio Nacional de Historia de la Educación, *Educación Popular* (La Laguna: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna, 1998, 3 vols.).

education: the after-school or school-related initiatives (canteens, colonies, societies, nature schools, popular libraries, etc.); those of adult education and the workers' movements (schools for adults, folk high schools, university extension, literacy campaigns, women's education projects; etc.); and the socio-cultural initiatives (village halls, working class clubs, Catholic working men's clubs, athenaeums, choral societies, literary circles, recreation circles, etc.).²⁰

This increasing interest of historians in images, particularly photography, has also begun to address certain areas of public education. The educational initiatives in non school areas is one of the areas that historians have seized on to show the potential of photographic images for greater in-depth analysis and interpretation. This is the case of the studies carried out on the scout movement in the Balearic Islands during the Franco regime. The photographs from the time reveal different aspects of the education methods used in boys' and girls' scouting during the dictatorship, the singularities, the continuities and the changes, the values and the principles that were all part of the educational model proposed for teenagers of both sexes, while also showing the role of the Catholic Church, the rituals, the practical activities, etc.²¹

Historians of education have paid greatest attention to the photographic testimonies of the school colonies. For these, photography was a means of representation and advertising which gave greater and earlier visibility to educational initiatives that dealt with preventive hygiene, which aimed to offer protection in a time of delicate infant health amongst the working urban social strata, in times of peace, or to take care of evacuee children in times of war.²² The works published, which employ a variety of

²⁰ Leoncio Vega Gil, «La educación popular en España. Características y dimensiones historiográficas», in *La educación en España a examen (1898-1998)*, eds. Julio Ruiz Berrio et al. (Zaragoza, Ministerio de Educación y Cultura – Institución «Fernando el Católico», CSIC, vol. 2, 1999), 7-12.

²¹ Francesca Comas Rubí, Miquel March Manresa and Bernat Sureda García, «Les pràctiques educatives de l'escoltisme de Mallorca durant la dictadura franquista a través de les fotografies», *Educació i Història. Revista d'història de l'educació*, 15 (2010): 195-226; Francesca Comas Rubí, Xavier Motilla Salas and Bernat Sureda García, «El Guiatge catòlic de Mallorca als anys seixanta del segle xx. Aportacions al seu estudi a partir d'un diari personal i de les fotografies», in *Annals del Patronat d'Estudis Històrics d'Olot i Comarca (PEHOC): XIX Jornades d'història de l'educació. Dones i educació* (Olot: PEHOC, 2010), 251-265.

²² Pedro L. Moreno Martínez, «De la caridad y la filantropía a la protección social del Estado: las colonias escolares de vacaciones en España (1887-1936)», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 28 (2009): 135-159.

methodological perspectives, cover a wide spectrum of experiences carried out in various geographical areas, mainly in the mainland Mediterranean regions of Catalonia, Valencia or Murcia, but also in the Balearic Islands. The studies also cover quite a long period, taking in initiatives from the beginning of the twentieth century,²³ the Civil War²⁴ and, more recently, the transition to democracy.²⁵ Besides, the works devoted exclusively to analysing school colonies, these are also mentioned in studies on other areas of education.²⁶ The importance of visual culture in initiatives undertaken by the Board of the Pedagogical Missions has likewise been a subject of interest for researchers and historians.

PEDAGOGICAL MISSIONS, VISUAL CULTURE AND PHOTOGRAPHY

The establishment of the Second Republic on 14 April 1931 set off a resurgence, a revitalisation and a projection of regenerationist ideas, those put forward by Joaquín Costa, the principles of progressive liberalism,

²³ Francesca Comas Rubí, Xavier Motilla Salas and Bernat Sureda Garcia, «Iconografía y representación gráfica de las colonias escolares de la Diputación de Baleares. Una aproximación a través del análisis de las fotografías de las memorias», *Revista Española de Pedagogía*, 250 (2011): 445-462; Xavier Motilla Salas, «Imagen y proyección pública de las colonias escolares de la Menorca de principios del siglo xx. Una aproximación a través del análisis de la prensa y las fotografías», *Foro de Educación. Pensamiento, Cultura y Sociedad*, 13 (2011): 123-138; Pedro L. Moreno Martínez, «Imagen, educación y propaganda: las primeras colonias escolares de vacaciones de la Región de Murcia (1907)», in *Espacios y Patrimonio Histórico-Educativo*, coords. Paulí Dávila and Luis M.^a Naya (Donostia: Erein, 2016), 825-837.

²⁴ Sjaak Braster and María del Mar del Pozo Andrés, «Education and the children's colonies in the Spanish Civil War (1936-1939): the images of the community ideal», *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education*, 51 (4), (2015): 455-477.

²⁵ Bartomeu Llinàs Ferrà and Bernat Sureda Garcia, «L'escola de vacances: la memòria gràfica de les colònies escolars de la Transició democràtica a les Illes Balears», in *Imatges de l'escola, imatge de l'educació. Actes de les XXI Jornades d'Història de l'Educació. Palma, del 26 al 28 de novembre de 2014*, eds. Francesca Comas Rubí et al. (Palma: Universitat de les Illes Balears, 2014), 185-198; Bernat Sureda Garcia and Francesca Comas Rubí, «La transición en los modelos de la pedagogía del ocio a finales del franquismo a través de fuentes fotográficas: las colonias de verano de Can Tàpera en Baleares», *Revista Lusófona de Educação*, 25 (2013): 159-176.

²⁶ Xavier Motilla Salas and Gual Llorenç Gelabert, «La fotografia escolar i educativa en l'inici de la premsa il·lustrada a Mallorca entre els segles xix i xx», in *Imatges de l'escola, imatge de l'educació. Actes de les XXI Jornades d'Història de l'Educació. Palma, del 26 al 28 de novembre de 2014*, eds. Francesca Comas Rubí et al. (Palma: Universitat de les Illes Balears, 2014), 239-251; Xavier Motilla Salas and Gual Llorenç Gelabert, «Fotoperiodisme, revistes il·lustrades i educació a Mallorca (1917-1936)», in *Imatges de l'escola, imatge de l'educació. Actes de les XXI Jornades d'Història de l'Educació. Palma, del 26 al 28 de novembre de 2014*, eds. Francesca Comas Rubí et al. (Palma: Universitat de les Illes Balears, 2014), 253-265.

the ideals of the Krauss institutionalist pedagogy and historical socialism in an ambitious project to reform the educational system.²⁷ For the triumphant republicans, these reforms were to play a fundamental role in achieving a democratic and progressive society and in the consolidation of the new regime. The interest in education in general spread to popular education. A month and a half after the proclamation of the Second Republic, the Board of the Pedagogical Missions was created by Decree on the 29 May 1931 (published in the *Gaceta* of May 30).

In its preamble, the Decree states that the aims to be met by the Board of the Pedagogical Missions are laid down on the basis of the «duty of the new regime to increase the levels of culture and citizenship». The first of these lay in the need and urgency to «try out new procedures of educational influence among the people, by becoming closer to the people and to the primary school teachers». Secondly, it sought «to take to all people, but especially those in rural areas, the winds of progress and the means to be part of them, through moral stimuli and through examples of universal advancement, so that all the towns of Spain, however isolated, might share in the noble advantages and benefits reserved hitherto to city areas». The idea was that the «people would feel part of the goods the State possessed and that were to be enjoyed by all alike».

The Pedagogical Mission were thus born as a way of using non formal education means to disseminate culture, to foster equality, social justice, modernisation, democratisation and the notion of citizenship among cities, towns and villages, and so put an end to the ostracism of the rural world and foster communication between large and small urban and rural populations, while supporting and reinforcing greater quality and social recognition of the work of the primary school teacher and the most forgotten of all Spanish schools – rural Spain.

Cultural vision proves to be one of the main identifying traits characterising and representing the aims and actions undertaken by the Board of the Pedagogic Missions. For Francisco Giner de los Ríos, Manuel Bartolomé Cossío and the Institución Libre de Enseñanza (Free Institution of Teaching), aesthetic education was one of the pillars

²⁷ Manuel de Puelles Benítez, *Educación e ideología en la España contemporánea* (Barcelona: Labor, 1980), 316.

on which its pedagogical conceptions and popular education project rested.²⁸ One of the initiatives of the Board which most clearly showed the importance given to education in aesthetic feelings, was the so-called «Road Museum» or «People's Museum», which arose as a way to «bring the people to the great works of art»,²⁹ so that they could, through these itinerant exhibitions, become aware of them and get to know them, to enjoy them and to learn about the works of great Spanish artists like Berruguete, Sánchez Coello, El Greco, Ribera, Velázquez, Zurbarán, Murillo or Goya, reproduced by the artists Ramón Gaya, Juan Bonafé and Eduardo Vicente.³⁰ Elsewhere, the Board's Cinematographic Service was to become the contemporary public body that most fostered the dissemination of educational films; with José Val del Omar in charge, it produced some forty documentaries shot in Spain, so that Spaniards everywhere could get to know their country and so enhance the image of a national identity, of the country, its peoples, monuments, traditions and history.³¹ Only three of these recordings survive: *Estampas 1932, Granada* (1935, also known as *Vibración Granada*) and one initially entitled *Murcia*, when it was premiered at the Tivoli cinema in Madrid on 1 February 1936, and which was later recovered and restored under the title, *Fiestas cristianas / Fiestas profanas* (Christian Fiestas/Profane Fiestas).³²

²⁸ Eugenio Otero Urtaza, «El proyecto institucionalista de educación popular», in *La Institución Libre de Enseñanza y Francisco Giner de los Ríos: nuevas perspectivas. 2. La Institución Libre de Enseñanza y la cultura española*, eds. José García-Velasco and Antonio Morales Moya (Madrid: Fundación Francisco Giner de los Ríos [Institución Libre de Enseñanza] – Acción Cultural Española, 2012), 602-603.

²⁹ Patronato de las Misiones Pedagógicas, *Memoria de Septiembre de 1931, diciembre de 1933* (Madrid, 1934), 105.

³⁰ Nigel Dennis, «Ramón Gaya y el Museo del Pueblo de las Misiones Pedagógicas», *Escritura e imagen*, 7 (2011): 15-26.

³¹ Eugenio Otero Urtaza, *Las Misiones Pedagógicas: Una experiencia de educación popular* (A Coruña: Edicións do Castro, 1982), 123-126; Gonzalo Sáenz de Buruaga, «Val del Omar en las Misiones Pedagógicas en Murcia», in *Val del Omar y las Misiones Pedagógicas*, ed. Gonzalo Sáenz de Buruaga (Madrid: Dirección de Proyectos e Iniciativas Culturales de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia and Amigos de la Residencia de Estudiantes, 2003), 35-60.

³² The documentary *Fiestas cristianas / Fiestas profanas* mainly contained images of the Holy Week processions in Lorca, Cartagena and Murcia and the Spring festival and the Funeral of the Sardine in Murcia, 1934 (Javier Herrera, «Val del Omar en Murcia: el documental *Fiestas cristianas / Fiestas profanas*», in *Val del Omar y las Misiones Pedagógicas*, ed. Gonzalo Sáenz de Buruaga, (Madrid: Dirección de Proyectos e Iniciativas Culturales de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia and Amigos de la Residencia de Estudiantes, 2003), 131-148.

The fixed image, the photograph, the visual witness of the actions of the Board, is a legacy of great importance, a set of historical sources that can enrich the study our understanding of what the popular education movement represented. It is an acerbic, disperse heritage on account of the ongoing political changes during the Second Republic and the Civil War that has been conserved today in public archives, like that of the Residencia de Estudiantes, the Archivo Histórico Nacional or the Archivo General de la Administración, as well as private collections. The exact number of images is unknown and there may be many still waiting to be recovered.

With the images we know, which come mainly from the collection of the old Board, it would also be desirable to be able to establish individual authorship and to identify specific photographs, which proceed in the main from the records of the Board, within a more general archive, but this is not always viable in collective projects, like that of the Pedagogic Missions, which has at its base a group identity that covers the photographers and the results of their work alike.³³ The captions of the photographs, published in the Board's *Memories* or in the journal *Residencia*, offer few clues, just a rather vague title, sometimes a place, but no information about the photographers. The omission is deliberate, since «the photographic project of the Missions has a precise theme, which individual expression might betray. The document is expected to provide information, not a personal stamp».³⁴

José Val del Omar, to whom more than 9,000 photographs have been attributed, was probably the most prolific photographer of the Missions, although he also carried out other functions for the Board.³⁵ Other Board collaborators who also took photographs were Gonzalo Menéndez Pidal, one of whose photographs was the first picture to be shown to the public at La Cabrera cinema; Modesto Medina Bravo, a veteran and accredited photographer who participated in at least eleven missions, one of them

³³ Jordana Mendelson, «Archivos colectivos y autoría individual: la Fotografía y las Misiones Pedagógicas», in *Las Misiones Pedagógicas, 1931-1936*, ed. Eugenio Otero Urtaza (Madrid: Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales / Residencia de Estudiantes, 2006), 160.

³⁴ Horacio Fernández and Javier Ortiz-Echagüe, «Val del Omar y la documentación gráfica de Pedagogic missions», in *Desbordamiento de Val del Omar*, ed. María Luisa Blanco (Madrid: Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía; Granada: Centro José Guerrero, 2010), 76.

³⁵ Sáenz, «Val del Omar», 41.

in la Alpujarra; Manuel Rubio Sama, who was the photographer of at least some of the performances of the Missions' Choir and Theatre Group; or Germán Somolinos, who is accredited with some of the most important pictures of the Sanabria Pedagogic-Social Mission, taken in October 1934.³⁶ The list could almost certainly be completed with other names, such as Guillermo Fernández, Cristóbal Simancas or Eduardo García Maroto.³⁷

As Jordana Mendelson states, any analysis of the positions occupied by the individual pictures within what could have been the historical archives of the Board is, to say the very least, a challenge. But there are still more challenges. Any attempt to recreate the scope and number of these images entails reconstructing the history of the use made by the Missions of the photographs, ascertaining when and how these appeared in the press or in any other printed forms, their circulation and the alterations made to any of them as they were used and reused over time in changing, even ideologically opposing, political contexts; and, hence, the risks of the separation of a picture from its archival context for its proper historical interpretation, the functions it performed, etc.³⁸ It is not possible to determine in any general manner how many of these pictures were never published and remained in private collections of those persons and institutions that were linked to the activities of the Missions and that had some type of authorship of the pictures.

THE PEDAGOGIC MISSIONS OF THE REGION OF MURCIA AND THEIR PHOTOGRAPHIC REPRESENTATIONS, 1933-1935

The Board of the Pedagogic Missions was also active in the region of Murcia. There was a series of initiatives, of which we had no record until now, and which were recorded graphically. These, in part, had to do with the activities related to the creation and use of libraries. Between 1932

³⁶ Patronato de las Misiones Pedagógicas, *Memoria de la Misión Pedagógico-social en Sanabria (Zamora). Resumen de trabajos realizados en el año 1934* (Madrid, 1935).

³⁷ Fernández and Ortiz-Echagüe, «Val del Omar», 78-79; Eugenio Otero Urtaza, «La recuperación de la memoria gozosa. Lo que descubre el archivo fotográfico de las Misiones Pedagógicas», in *El largo camino hacia una educación inclusiva. La educación especial y social del siglo XIX a nuestros días*, coords. Reyes Berruero Albéniz and Susana Conejero López (Pamplona: Universidad Pública de Navarra, vol. II, 2009), 745-754.

³⁸ Mendelson, «Archivos colectivos», 165.

and 1934, the Board awarded no fewer than 72 libraries in Murcia, which were set up in national schools, other centres of education and various associations. These were to contribute to a certain cultural dynamization of the municipalities.³⁹ Neither do we have images of the activities carried out by the Prado Museum during its visits to the towns in the Region of Murcia of Águilas, Mazarrón, Totana, Alhama, Mula, Archena, Beniaján and San Pedro del Pinatar, from April to June 1934. Three of those in charge of the mission, Antonio Sánchez Barbudo, Luis Cernuda and the Murcia artist Ramón Gaya, left us written accounts of the experience in a detailed review published in the Board's *Memory*, which includes the peculiarities of the areas visited and the welcome received by the local residents.⁴⁰

To the best of our knowledge, only images of the travelling Pedagogic missions and of the Teachers' College Pedagogic missions remain. The travelling Pedagogic missions, which were the most characteristic and outstanding of the activities promoted by the Board, and which were requested and required by the Primary School Inspectorate, provincial and local boards, members of the Board or by individuals of social importance, carried out actions in the Region of Murcia on two occasions. The first was an orientation mission that, according to the Board's *Memory*, had been requested by components of the Folk High School in Cartagena and by the Primary School Teacher Training College of Murcia. The first mission took place during the two years the progressives were in power, in the early stages when the initiatives of the Pedagogic Missions were at their peak (March 26 to April 1, 1933) was carried out at the Folk High School of Cartagena, in Cabo de Palos, in Fuente Álamo and Zarcilla de Ramos. It was directed by Matilde Moliner, a teacher at the Secondary School of Talavera de la Reina, who was assisted by Pablo de Andrés Cobos, a national primary school teacher and by a student, Antonio Sánchez Barbudo, as well as enjoying the collaboration at all times of the members of the Folk High School of Cartagena, the primary school teacher, Carmen Conde, and her husband and writer Antonio Oliver Belmás.

Despite the interest, the effort and the administrative steps taken by Carmen Conde and Antonio Oliver to convince the Board to authorise

³⁹ Patronato, *Memoria de Septiembre de 1931*, 65.

⁴⁰ Patronato, *Memoria de la Misión Pedagógico-social*, 115-117.

further visits within the region of Murcia, two years would pass before the much awaited second mission. Carmen Conde and Antonio Oliver were appointed by the Board to direct and carry out the second travelling pedagogic mission in the province of Murcia, in areas near to Cartagena. This new mission took place from March 13 to 19, 1935, during the radical CEDA period, a period in which the Board saw its budget reduced and, hence, its activities. Sixteen sessions in all were held in towns in Murcia (Valladolises, Corvera and La Murta), Mazarrón (Cañadas del Romero) and Cartagena (Campillo de Adentro, La Azohía and El Albuñón).⁴¹

The measures adopted by the Republican Government sought to reform the Teacher Training schools and their syllabuses and so dignify these institutions, boost pedagogical renovation processes and increase the presence of these Centres. The senate meeting of the Teachers' College called by its director Domingo Abellán and held on 12 January 1933 authorised the organisation of pedagogic missions that were to be coordinated by the Centre's secretary, Eugenio Úbeda. The missions aimed to emulate the actions undertaken by the Board of the Pedagogic Missions by taking a set of activities out to the towns and rural areas of the province. These activities comprised performances by the Teachers' College Choral Group and by the theatre group, as well as poetry recitals and talks on artistic, historical, hygienic or agrarian subjects. The missions also strove to facilitate collaboration between the primary schools, the Teachers' College and the Inspectorate.

The Teachers' College Pedagogic Missions went through three distinct stages. The first and most successful was from February to April 1933 and got under way in Alhama de Murcia on February 5 with nine interventions in total in Cabezo de Torres (12-2-1933), El Palmar (17-2-1933), Murcia — attended by Rodolfo Llopis— (17-2-1933), Lorca (19-2-1933), Casa Provincial

⁴¹ For a general idea of what these experiences in Murcia were and represented, see Isabel Cárdenas Olivares, «Protagonismo social y pedagógico (1931-1936)», in *La Escuela Normal de Murcia. 150 aniversario, 1844-1994*, coord. Antonio Vicente Guillén (Murcia: Secretariado de Publicaciones, Universidad de Murcia, 1994), 112-123; Pedro L. Moreno Martínez, *Educación popular en la Segunda República Española. Carmen Conde, Antonio Oliver y la Universidad Popular de Cartagena* (Madrid: Biblioteca Nueva, 2008), 44-50 and 209-228; Antonio Viñao Frago, «Las Misiones Pedagógicas en Murcia (1932-1934)», *Áreas. Revista de Ciencias Sociales*, 3-4 (1983), 103-114; Antonio Viñao Frago, «Las Misiones Pedagógicas en Murcia (1932-1935)», in *Val del Omar y las Misiones Pedagógicas*, ed., Gonzalo Sáenz de Buruaga (Madrid: Dirección de Proyectos e Iniciativas Culturales de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia and Amigos de la Residencia de Estudiantes, 2003), 99-116.

del Niño de Murcia (10-3-1933), Alcantarilla (19-3-1933), Espinardo (2-4-1933) and, in Murcia, organised by the Provincial Association of the Levante Federation of Primary School Teachers, in the «Fiesta del niño» (11-4-1933). The second stage ran from February to May 1934, during which the Teachers' College missions carried out ten interventions in La Ñora (4-2-1934), Alcantarilla (25-2-1934), Totana (4-3-1934), Mula (11-3-1934), Jumilla (18-3-1934), Archena (22-3-1934), Albudeite (15-4-1934), a radio broadcast by Radio Murcia which paid tribute to Cervantes (23-4-1934), Torres de Cotillas (3-5-1934) and Fortuna (6-5-1934). The third stage, a stage of decline and disappearance due to the lack of any official support from the radical CEDA government, occurred during the academic year 1934-35. Under this new political scenario the Provincial Council and the Town Councils refused economic help to the Teachers' College missions. Only two interventions were held, the first to commemorate the eight hundredth anniversary of the birth of Maimonides, which was organised by the College itself, and the second, a broadcast by Radio Murcia to mark the three hundredth anniversary of the death of Lope de Vega.

Daily press, illustrated journals, photojournalism and the Pedagogic Missions on the Region of Murcia

There can be little or no doubt about the possibilities of research into the history of education offered by the daily press and the periodical publications of a generalist nature, as well as the specialist pedagogic press. They provide an important documental value as a source of knowledge of the history of education, while remaining in themselves a part of the historical and educational heritage that is worthy of being preserved, studied and made known.⁴²

The advances in printing techniques in the mid-nineteenth century allowed for the progressive incorporation of images within written texts, something that was much demanded by journalists and media bosses alike. These images could be prints, drawings, illustrations, photographs, etc. Photographic techniques, reproduction techniques and photojournalism

⁴² José María Hernández Díaz (ed.), *Prensa pedagógica y patrimonio histórico educativo* (Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca, 2013), 11-13.

evolved along similar lines and continuously interacted. The birth of graphic journalism in Europe occurred in the 1840s. In 1840 the *London Journal* reproduced the first electrotpe print, in 1848 *The Times* set up the first rotary printing press, in 1855, in Paris, the first phototype appeared, in 1880, the photogravure, in 1884, the offset printing system and, in 1900, came the invention of the rotogravure. These advances made the arrival and development of the illustrated press possible. The first direct photograph with half-tones was published in the *New York Daily Graphic* on 4 March 1875. The daily journals did not apply the new techniques until 1897, the year in which the *New York Tribune* included photographic illustrations. However, it was not until the creation of the *Daily Mirror* in the United Kingdom in 1904 that a newspaper began to use photographs as the sole form of illustration. The incorporation of the photograph brought with it some changes in customs in information, as the text ceased to be the exclusive basis, and so there were changes to the communication process. In Spain, photographs remained very much the exception rather than the rule. The Madrid based *ABC*, during its experimental phase as a weekly in 1903 used some, before it became a daily in 1905, as did the Barcelona based *El Día Gráfico*, en 1913, but even these publications only used photographs sporadically from 1914 to 1923. Photographs in newspapers in Spain would not be widely used until 1930.⁴³

At the end of the nineteenth century the periodicals that dealt with various subjects, the magazines, also began to reproduce photographs. On the 7 of January 1893 *Blanco y Negro*, founded in 1891, published the first direct photogravure photograph, a portrait of José Echegaray. *Nuevo Mundo* printed its first like photograph on March 22, 1894, the year in which it was founded, of the Promenade in Santander.⁴⁴

As several pieces of research show, the illustrated journals of a general nature are an outstanding source for studying photographic images of schools and other educational manifestations.⁴⁵ Nevertheless, this

⁴³ María Dolores Sáiz, «Propaganda e imagen: los orígenes del fotoperiodismo», *Historia y Comunicación Social*, 4 (1999): 173-177.

⁴⁴ Juan Miguel Sánchez Vigil, *Revistas ilustradas en España. Del Romanticismo a la guerra civil* (Gijón: Trea, 2008), 78-85.

⁴⁵ Llorenç Gelabert Gual and Xavier Motilla Salas, «Imatge, formació religiosa i educació a la revista il·lustrada *Lluc* (1921-1973)», *Educació i Història. Revista d'història de l'educació*, 24 (2014): 103-134;

requires some qualification when referring to the Pedagogic Missions on account of their singularities with respect to conventional photography. As Fernández and Ortiz-Echagüe show, documentation in the rural world is a different tool of communication of photojournalism. The reporter looks for images that show specific news items synthetically, so as to sell more newspapers. In contrast, during the missions, photographs were parts of series that have a more lasting value than brief, fleeting pieces of news. They are visual accounts that at times border on advertising and are part of a communication plan that goes beyond a collective initiative, because they are government driven.⁴⁶

Daily Press, photojournalism and the travelling Pedagogic missions in the Region of Murcia

The two travelling Pedagogic Missions made in the Region of Murcia were treated very unequally by the daily press. The first, in 1933, was widely covered by the Cartagena newspapers *La Tierra*, *El Porvenir* or *República* and by the regional press, *El Liberal* or *La Región*. However, none of them provided any images. The second, in 1935, took place at a time when the Board did not enjoy the same Government support as before and the press paid little attention to the event. In Cartagena, only *El Noticiero. Diario independiente de la tarde* mentioned the mission, and then only very briefly. It was much the same story in the regional press, with just the daily *La Verdad* publishing an article about the first stage of the mission in Valladolides, a village in the municipality of the city of Murcia. No photographs accompanied the news.⁴⁷

The only image of the first travelling mission to appear in the press was that of the final stage in Zarcilla de Ramos. This was in an ample and splendid chronicle written by Carmen Conde published in the Madrid daily, *Luz*, and many months after the event. Carmen Conde described

Motilla and Gelabert, «La fotografía escolar i educativa», 239-251; Motilla y Gelabert, «Fotoperiodisme, revistes il·lustrades i educació», 253-265; Bernat Sureda Garcia and Francesca Comas Rubí, «Proposals for women's education in the magazine *Feminal*», *History of Education & Children's Literature*, 8 (2), (2013): 273-292; Moreno, «Imagen, educación y propaganda», 825-837.

⁴⁶ Fernández and Ortiz-Echagüe, «Val del Omar», 78.

⁴⁷ «Las Misiones Pedagógicas», *El Noticiero. Diario independiente de la tarde* (Cartagena), 15 March 1935; «Valladolides. Misiones Pedagógicas», *La Verdad* (Murcia), 16 March 1935.

the reality of Zarcilla de Ramos, a small village some 30 kilometres from the town of Lorca, on which it was dependent as: «horribly impoverished hovels, unpaved lanes, rutted by heavy wheels; dark, handsome little kids, in tattered clothes, most of them dirty [...], a tiny, forgotten, pitiful town, uneducated and disconsolate». This poet from Cartagena narrated how on the first of the two days the mission spent there it carried out at least two sessions. In the first, aimed at infants, stories were read out, records «that nobody listened to» were played, talks were given on civic education, etc. The second was aimed at adults, although children also attended. Of this session Carmen Conde highlighted the huge success with the participants of the verses of Juan Ramón Jiménez, Juana Ibarbourou and Gabriela Mistral, and, above all, the image, the cinema, which for many of the children and adults was their first experience of it.



Image 1. «The Pedagogic missions —an interesting cinema session in the village square (Foto Luz)»⁴⁸

The only image published that claimed to represent the cinema projection of the Pedagogic Mission in Zarcilla de Ramos on the night of March 29, 1933 included the caption above. The photograph was attributed to «Foto Luz», i.e., presumably to the graphic reporter of the paper that published it. A cursory glance at the news might lead the

⁴⁸ Carmen Conde, «Las Misiones Pedagógicas. El pueblo de Zarcilla de Ramos», *Luz. Diario de la República* (Madrid), 22 August 1933.

reader to think that this was the only photograph of the first travelling mission in Murcia, a photograph taken by the paper's photographer at the end of the mission and in a very off the beaten track place. However, a reading of Carmen Conde's chronicle points to certain incongruences when it states «we were installed in a biggish place», as well as her allusions to the inclement weather: «it was raining, it was cold», «the mud gently lamed us as we progressed» or «the Mission made its farewell under a drenching rain, with lightning bursting in the total darkness». Given these comments, one draws the conclusion that the photograph may have been put in by the editor to illustrate the report, to make it visually more appealing, and as an attempt to reflect one of the most representative activities carried out by the Pedagogical Missions. The photograph, within the context of the news item and its caption convey to the reader the idea that this was not just any projection in any square, but that in the «main square» of Zarcilla de Ramos. All this points to the picture's not being credible, but rather the work of an editor, so there is a clear need to verify where it comes from, who the author was and the exact location in order to guarantee its truth.

Nor was this an exceptional case. The reports of the photographers accompanying the Pedagogical Missions promoted directly by the Board went into the collective archive of images used to document and promote their activities. The photographs were published anonymously, as part of the Pedagogical Missions' Archives, in official publications and in various press media. The newspapers that printed these photographs were the Madrid based *Luz*, *El Sol*, *Claridad* and *Ayuda*.⁴⁹ In the case in question here, it is also more than likely that the photograph printed by the liberal *Luz* that accompanied Carmen Conde's report actually came from the archives mentioned above.⁵⁰ As Eugenio Otero points out, the photograph formed part of a collection at the Students' Hall of Residence and would have shown «an open-air cinema session around 1932», but

⁴⁹ Jordana Mendelson, *Documenting Spain. Artists, Exhibition Culture, and the Modern Nation, 1929-1939* (Pennsylvania: The Pennsylvania State University Press, 2005), 95-98.

⁵⁰ The Secretary of the Board, Luis Álvarez Santullano, wrote to Carmen Conde a few days before the publication of her chronicle, mentioning that *Luz* had requested some photographs of her to accompany a publication of hers. This may be the same review as mentioned above (Luis Álvarez Santullano, «Carta a Carmen Conde», 12 August 1935, doc. 014-01313, Carmen Conde-Antonio Oliver Board Archives (APCCAO)).

there was nothing to identify the photographer or where the projection had been held.⁵¹

Illustrated magazines, photojournalism and Teachers' College Pedagogical Missions in the Region of Murcia

Despite the attention of the regional newspapers *El Liberal*, *El Tiempo*, *La Verdad*, *La Región* or *Levante Agrario* given to the initiatives of the pedagogical missions of the Teachers' College of Murcia, none of them included any graphic information.

In both Cartagena and Murcia there was a huge number of newspapers but very few magazines at the end of the nineteenth and the beginning of the twentieth century. The first graphic publication in the region, *Cartagena Ilustrada*, was founded in Cartagena in 1871 and was followed by other high quality magazines, like the fleeting *Cartagena Artística* (1890). Of the few journals in Murcia in the nineteenth century, worthy of note were the *Semanario Murciano* (1880-1881), a scientific, literary and artistic journal, *Brisas del Mediterráneo* (1888), *El Mosaico* (1896) or *El Bazar Murciano*, which was set up in 1892 and would run until 1929. The graphical press scene in Murcia at the turn of the twentieth century was very different from that of Madrid or Barcelona. There was no notable growth during the period.⁵² It would not be any of the many Murcia dailies that would publish pictures of the Teachers' College of Murcia's missions, but one of the few regional illustrated journals and a national pedagogical journal.

Radio Murcia E. A. J. 17, founded in August 1933, published on the front page of *Radio Murcia. Órgano de la Emisora E. A. J. 17. Revista decenal ilustrada de radiodifusión*, the only picture printed by a regional medium of one of the actions of the Teachers' College missions (image 2). It was a photograph of a group of *missionaries* taking part in a radio broadcast of a tribute to Cervantes, showing them in front of the microphones and

⁵¹ Otero, *Las Misiones Pedagógicas, 1931-1936*, 42. A whole-page reproduction from the Album of the Board of Pedagogic Missions 1932-1936 showing this image and three other photographs of the sessions of open-air film projections can be found in Javier Ortiz-Echagüe, «Catálogo de obras en exposición», in *Desbordamiento de Val del Omar*, ed. María Luisa Blanco (Madrid: Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía; Granada: Centro José Guerrero, 2010), 315.

⁵² Joaquín Alcaraz Quiñonero, «Prensa gráfica murciana en el siglo XIX», *Anales de Historia Contemporánea*, 12 (1996): 558; Sánchez, *Revistas ilustradas en España*, 115.

was taken at the studios on April 23, 1934. The journal also included the programme of the event and a list of those participating. After the opening words the head of the Teachers' College missions, Eugenio Úbeda, and a brief eulogy of Cervantes, recordings were played of pieces like «Danzas españolas» by Enrique Granados, «Albaicín» by Isaac Albeniz or «Noche en los jardines de España» by Manuel de Falla, along with live performances by the «Teachers' College Choral Group», which interpreted some of its repertoire of popular songs from different areas of Spain, readings and poetry recitals from a selection of texts by Cervantes including *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*, *Viaje del Parnaso* or *La gitanilla* and the performance of interludes by Cervantes, «The Divorce Court Judge» and «The Vigilant Sentinel».



Image 2. «The Pedagogic missions of the Murcia Primary Teacher's College in the Tribute to Cervantes, on the 23rd at our studios»⁵³

⁵³ «Las Misiones Pedagógicas de la Normal de Maestros de Murcia en nuestra Emisora», *Radio Murcia*. Órgano de la Emisora E. A. J. 17. *Revista decenal ilustrada de radiodifusión* (Murcia), 1 May 1934.

The official state specialist pedagogical press also contributed images of the Teachers' College missions. The *Boletín de Educación*, produced by the Dirección general de primera Enseñanza (Head Office for Primary Teaching) and the Inspección Central del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (Central Inspectorate for Public Instruction and Fine Arts) from 1933, included an illustrated article in its first issue on the work performed by the Board of the Pedagogic Missions in Spain.⁵⁴ A year later the *Boletín* published a report on the initiatives carried out by the Murcia Teachers' College, with photographic illustrations of some of them - the redecoration of the College building, the excursions, the clothes distribution room or the refectory. Two pictures were also published of the pedagogic missions undertaken, which were described in the text as «one of the most interesting cultural extension activities undertaken by the College».⁵⁵ The first of the pictures with its caption «Pedagogic missions. The Choral Group», showed a group photograph of most of the approximately 60 trainee teachers participating in the missions, specifically 28 males and 20 females (image 9). The photograph was probably taken in the interior patio of the Teachers' College. The second photograph, with the caption «Pedagogic missions. The Missions in Alhama», reflects the first excursion of the mission to Alhama de Murcia on February 5, 1933. The picture shows a group of *missionaries* and inhabitants of Alhama in a square in that town (image 10).

Picture postcards and Pedagogic missions in the Region of Murcia

The various aspects of the picture postcard have been well studied both in Spain and abroad, yet their potential as a resource for reconstructing and analysing the school memory and education iconography has been little touched upon.⁵⁶

⁵⁴ «El Patronato de las Misiones Pedagógicas y su labor», *Boletín de Educación*, 1 (1), (1933): 19-27.

⁵⁵ «La labor en provincias. Algunos aspectos de la Escuela Normal de Murcia», *Boletín de Educación*, 2 (5), (1934): 80.

⁵⁶ Antonio Viñao and María José Martínez Ruiz-Funes, «The illustrated postcards as a tool of construction and reconstruction of the school memory (Spain, 19th-20th century)», in *School memories. New trends in the history of education research*, eds. Juri Meda, Cristina Yanes and Antonio Viñao (New York: Springer, 2016), 29-46; Antonio Viñao and María José Martínez Ruiz-Funes, «Advertising, marketing, and image: visual representations and school modernity through postcards (Spain, the twentieth century)» (*Sisyphus*, in press).

After the appearance of the first official postcards in Austria en 1869, in the form of a stand-alone postal (i.e., with stamp on the front and no illustration whatsoever), these envelope-free missives would rapidly proliferate throughout a number of countries, among them Spain, officially from 1871 and in practice from 1873. The first picture postcards were printed by the lithographer Miesler, in Germany, in 1870. The first picture postcards in Spain, seemingly two phototypes of Granada, were also printed in Germany in 1890. The picture postcard would experience extraordinary growth between the end of the nineteenth century and the beginning of the twentieth. The need to normalise the international postage of this new form of communication would lead to the creation in 1874 of the General Postal Union, which in 1878 changed its name to the Universal Postal Union.

The picture postcard is, though, much more than a tool of postal communication, in terms of both quantity and quality it became a true social phenomenon. It is an authentic cultural symbol of a period, of its representations and its way of thinking. On the one hand, it is in itself a documental item with iconographic character, a support for studies that catalogue and reveal the iconographic heritage and a source of historical knowledge.⁵⁷ The study of the picture postcard as a means of social and cultural expression enables general approaches to the inherent conditions of them, such as commercial, editorial and photographic activity, or conditions pertaining to a sector, activity, theme, group institutions or individuals related, for example, to the world of education. But it also affords other views or approaches as a photographic image, thanks to its singularities or to its being a conforming element of the social imaginarium, or as a means of expression, communication and advertising.⁵⁸

The picture postcard was to prove a commercial success story. Advances in printing techniques made possible the high quality mass reproduction of original photographs in great detail and with a real life appearance. The picture postcard served to make the photograph more democratic and more popular. Printers in Spain played their part in this. Examples were the graphic arts business, Hauser & Menet, which during the golden age of collecting in the early twentieth century, printed millions of postcards, the publishers Bailly-

⁵⁷ Jean-Louis Guereña, «Imagen y memoria. La tarjeta postal ilustrada a finales del siglo XIX y principios del XX», *Berceo*, 149 (2005): 36-39.

⁵⁸ Viñao and Martínez, «The illustrated postcards».

Bailliere, the Laurent company or the Catalan printer Josep Thomas Bigas. Most photographers in Spain saw the postcard as a way of growing their businesses. From the beginning of the century they acquired «sensitized cards wholesale, and all they had to do was to choose an image which they developed in the laboratory. The market was full of brands to choose from: Gevaert, Van Bosch, Satrap, Blue Start, Gioconda, Lumière, Kodak, Guilleminot, Sedar, Libra, SIP, Ortho-Brom or Magda, among others».⁵⁹ Professional photographers developed the negatives in their laboratories using sensitized photographic paper, and included an inscription on the back which referred to a picture, taken by themselves or taken by their customers, when the latter so required.

The second travelling pedagogic mission, which visited the municipalities of Murcia, Mazarrón and Cartagena from the 13 to 19 March 1935, was directed, as we have already mentioned, by Carmen Conde and Antonio Oliver. The organization was very detailed by these directors, who kept, in their personal collections, the agendas prepared for the various sessions, handwritten annotations by Antonio Oliver, a sketch of the itinerary, made by Oliver, etc.⁶⁰ The two writers from Cartagena could draw on their experience from the first mission, and from the Cartagena Folk High School. They maintained close contact with the Board of the Pedagogic missions, whose activities they were aware of, thanks in part to their reading of its memoirs. Both poets published several reviews praising these memoirs in the regional and national press and in literary journals, with explicit references to the importance of the photograph in them. As an example, Carmen Conde wrote that they were illustrated «with photographs taken by the *missionaries* themselves», a feature that was held to be a sign of their modernity.⁶¹ The keenness of the two poets in planning and running the Mission along with their knowledge of the Board's attention to the iconographic representation of the activities developed would lead them to ensure there was a graphic record of these.

As occurred with the other documentary records, their images would not be disseminated by any contemporary media, and were left undiscovered

⁵⁹ Juan Miguel Sánchez Vigil, *La fotografía en España. Otra vuelta de tuerca* (Gijón: Trea, 2013), 162.

⁶⁰ Moreno, *Educación popular*, 44-50 and 209-228.

⁶¹ Carmen Conde de Oliver, «Historia de España. Para uso de estudiantes: Memoria del Patronato de Misiones Pedagógicas», *Levante Agrario* (Murcia), 24 May 1934; Carmen Conde, «Pedagogía. Memoria del Patronato de Misiones Pedagógicas 1934», *El Sol* (Madrid), 5 May 1935 and A. O. B. [Antonio Oliver Belmás], «Patronato de Misiones Pedagógicas», *Revista Hispánica Moderna*, 2 (1), (1935): 13-14.

in their own private collections. Nevertheless, Carmen Conde and Antonio Oliver did, at least, send copies of the photographs taken to the school teachers in some of the places that had participated, for example, those in Valladolides, La Murta, Cañadas del Romero and La Azohía.⁶² However, the pictures would not be made public until the beginning of the twenty-first century when the personal archives of Carmen Conde were made available to researchers interested in the Pedagogic missions in Spain and in the Region of Murcia, or to biographers of her.⁶³

The collection, which is housed in the archives of the Carmen Conde-Antonio Oliver Board in Cartagena, contains eleven different photographs, some of which there are more than one copy. To be exact, it contains two photographs and nine postcards. We do not why the two supports were chosen when the images were developed. It may have been on account of the content of the photographs or because of the use intended for them. One of the two images developed on conventional Agfa-Lupex photographic paper shows Antonio Oliver alone, while the other shows him with Carmen Conde. They measure 6.5 x 11 cm., smaller than the 9 x 14 cm. of the postcards, and without doubt cheaper too. They would probably have been intended for strictly private use. The other nine, developed on photographic paper with the printing of a picture postcard on the back, are snaps of groups of people who intervened or participated in the Missions, or are of the activities carried out. These pictures had a documental value which could be shared with the participants in the Mission or could be made

⁶² Proof that these letters were sent on 2 July 1935 can be found in the accounts of the Cartagena Folk High School, «Primera Libreta (desde mayo de 1933 a julio de 1935). Contabilidad de los gastos menores que con parte de las cuotas de socios protectores, se cubren por secretaría. Años 1933-1934-1935» (APCCAO). We also have proof of their receipt. According to Antonio Pérez Crespo, the Official Chronicler of the Region of Murcia, his father had some of these images. He recalled the visits of the Pedagogic missions, which he experienced as a child in Valladolides, where his parents were teachers, and in La Murta, where the teacher was his father's younger brother (Antonio Pérez Crespo, «Misiones Pedagógicas en Valladolides y La Murta», *La Opinión* (Murcia), 30 January 2005 and Antonio Pérez Crespo, «Trascendencia de la labor educativa y social de los maestros en la historia reciente de nuestra región. Homenaje al Maestro, Consejo Escolar, Murcia 2005», in *Homenaje al Maestro* (Murcia: Consejo Escolar de la Región de Murcia, 2005), 18.

⁶³ Otero, *Las Misiones Pedagógicas, 1931-1936*, 46 and 311. Moreno, *Educación popular*, 212-225; Viñao, «Las Misiones Pedagógicas», 99-116; José Luis Ferris, *Carmen Conde. Vida, pasión y verso de una escritora olvidada* (Madrid: Ediciones Temas de Hoy, 2007), 389; Francisco Javier Díez de Revenga (ed.), *Carmen Conde voluntad creadora (1907-1996)* (Madrid: Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales, 2007), 114.

public,⁶⁴ so reflecting the democratizing aspect that picture postcards gave to photographs, but also showing the informational and advertising worth of pictures presented in this format. Some of the pictures were sent to school teachers who had collaborated with the mission, but we have no evidence that they began to circulate as postcards per se.

The authorship of the images must be either that of Carmen Conde or Antonio Oliver, but also of others who participated in the Mission, such as the teachers Irene Pérez or Félix Ayora or of one of the members of the Cartagena Folk High School, Manuel Durán or José Vidal. Mainly Carmen Conde, but also at times Antonio Oliver would note on the back of the pictures who appeared in them and would give a brief description of the scenes along with the place and date they were taken.

We can establish a simple typology for the collection. The pictures can be classified into the following categories: *the missionaries*, *the activities*, *the preparations* and *the target audiences*. These categories are not exclusive, often the classification is based on the central theme. Neither have we included a category referring to the contexts in which they occurred, which were obviously always present and were intentionally photographed by the *missionaries*, but we will allude to them when referring to other categories.

The missionaries were the main focus of interest in the pictures. Five photographs bear witness to their visits to the Mission's destinations. They are highlighted and generally appear in close-up against a background of the place visited. Only on two occasions, the pure photographs, do the two directors appear of the Mission exclusively (image 3) or just one of them (Antonio Oliver). The majority of the pictures show Antonio Oliver and Carmen



Image 3. Photograph. Carmen Conde and Antonio Oliver. On the reverse side: «Cañadas de Romero (Mazarrón) - Murcia, 1935 March» (APCCAO)

⁶⁴ A third image showing Antonio Oliver with two collaborators on the mission, Manuel Durán and José Vidal, taken in Corvera, was developed as both a photograph, of small size, and as a picture postcard (APCCAO).

Conde together with other members of the team or participants in the activity as if to show the meeting and the fraternity between the urban and rural worlds (image 4). The backgrounds showing the places visited are contexts that are treated delicately, with nothing to indicate any impression of the extreme precariousness of the surrounds.



Image 4. Picture postcard. Pedagogic Mission in Campillo de Adentro: top left, Carmen Conde and right, Antonio Oliver. On the reverse side: «Near Mazarrón (pto.)», 18 March 1935 (APCCAO)

The programme of *activities* included recordings from the Archivo de la Palabra, cult music records by Granados, Albéniz and Falla, and popular music from different regions of Spain, poetry recitals from writers like Antonio Machado, Juan Ramón Jiménez, Tagore, or poems from *Júbilos* written by Carmen Conde herself, talks on cinema, culture and printing, water, coal, local history, etc., or the projection of films. One of the most anticipated of the missions was often the first film viewing in the town. Of the four pictures we have that relate to the activities carried out, three were taken outdoors, in the immediate vicinities of schools, at the beach, places where the light was good for photography. The other was taken inside a school. There are no night photographs of the cinema sessions as these would have required a professional photographer with professional equipment. The photographs captured moments from musical reproductions or poetry and prose readings (images 5 and 6).



Image 5. Front of the picture postcard. «Antonio Oliver Belmás, reading to children. Pedagogic Mission to Valladolid (Murcia), March 1935» (APCCAO)

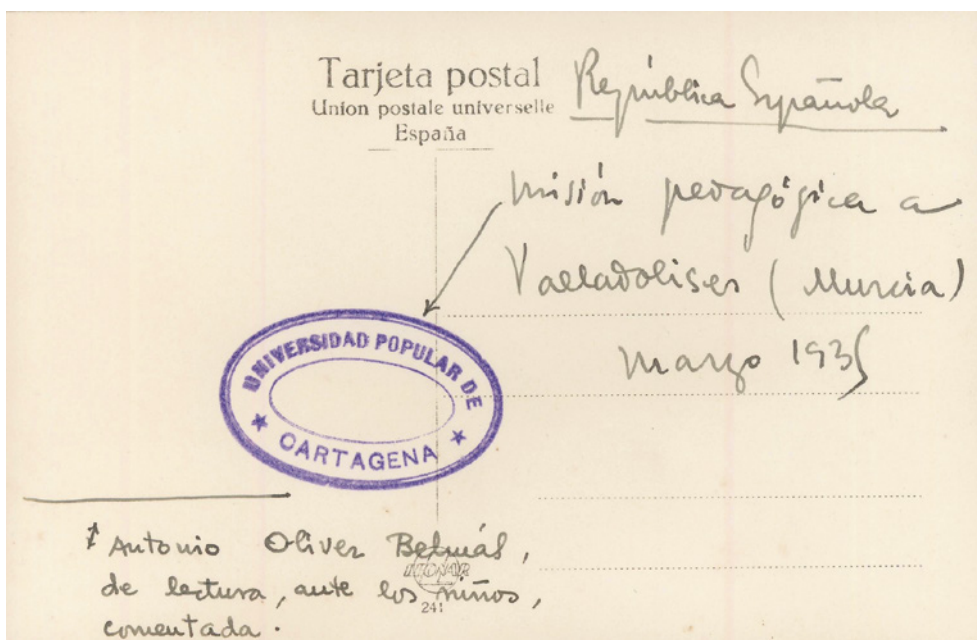


Image 6. Reverse side of the picture postcard in image 5. Handwritten annotations of Carmen Conde (APCCAO)

There are no photographic records of the arrival of the *missionaries* in the towns nor of the reception, if any, that they were given. We have just one image that reflects a moment prior to some activities at the beach of La Azohía (Cartagena), which shows the *preparations* for the session, the vehicle that presumably carried the *missionaries*, the teams and the materials which would be needed next to the boot of the car, and children walking to the meeting place with Antonio Oliver, with some local bystanders watching on (image 7).



Image 7. Picture postcard. Pedagogoc Mission in «La Azohía» (Cartagena). March 1935» (APCCAO)

From the photographs we have, it does not seem as if any special attention was given to, the *target audiences*, apart from that relating to the activities and the time spent with the *missionaries* in the towns these visited. As in the previous category we have just one image, showing a group of fishermen against a maritime setting, perched on a barge that has run aground on the beach of La Azohía, Cartagena (image 8).



Image 8. Picture postcard. On the reverse side: «A group from the fishing village. Pedagogic Mission in La Azohía (Cartagena), March 1935» (APCCAO)

Photograph and the Pedagogic missions Normalistas (1933-1935)

The photograph published in the illustrated journal, *Radio Murcia*, and the two that appeared in the *Boletín de Educación* of the Teachers' College Pedagogic missions, were probably taken by the coordinator of these, Eugenio Úbeda. The originals today form part of a photographic legacy, in part of Eugenio Úbeda, stored at the Centre of educational Memory Studies (CEME) of the University of Murcia. The collection contains at least forty photographs that relate to these missions, and the original plates of most of them have been conserved. The authenticity of the three images referred to here is beyond all doubt.

According to the typology used in the previous case, the missionaries again cornered the photographs, appearing in thirteen of them. Almost all of them show the group of students from the Teachers' College which organised the missions. The missionaries usually appear dressed as they would be for the activities, the ladies

wore a blue suit and the men mechanics' overalls, with the shield of the Mission on the breast. There are only three photographs, taken at the Radio Murcia Studios before recording in which they are dressed in daily clothes (image 2). Most of the photographs of the groups of *missionaries* were taken in the patio of the Teachers' College in Murcia (image 9).



Image 9. «Pedagogic missions. The Choral Group», (Murcia) (CEME)

Among the few photographs showing the missionaries with the local residents the photographer sometimes recorded their visit through emblematic scenes and backdrops. This is true of one of the photographs immortalising the first visit of the Teachers' College Pedagogic missions to Alhama de Murcia. It is one of the two images (the other was image 9 above) that was used in the *Boletín de Educación* to reflect these initiatives. The picture clearly shows the remains of the donjon of the Arab castle (image 10).



Image 10. «Pedagogic missions. The Missions in Alhama», (Murcia) (CEME)

The missions sought to take cultural activities to the towns of the province and to the rural areas in the municipality of the city of Murcia. These included musical performances, performances by the Choir of the Teachers' College of Spanish regional songs, performances of the theatre group of the *pasos* of Lope Rueda or the interludes of Cervantes, as well as recitals of the works of local poets and talks on art, history, hygiene or agrarian issues. Of the twelve images preserved, eight show theatrical performances, two show the scenery in the Espuña Hall in Alhama de Murcia (image 11) and the rest show open spaces in Fortuna and in Las Torres de Cotillas. Another two show performances of the choral group, and in one there is a sign held by one of the lady *missionaries* on the left which reads that the choral group was performing and Eugenio Úbeda was conducting the «Cantar de Pandeiro. Galicia» (image 12). A further two photographs show the audience.



Image 11. First theatre performance of the Teachers' College missions. Alhama de Murcia (Murcia), 5 February 1933 (CEME)



Image 12. Open-air performance of the college choral group. Possibly in Las Torres de Cotillas (Murcia), 3 March 1934 (CEME)

We also have seven photographs showing the *preparations* of the Mission. Four show the journey (image 13) and the massive welcome given them in the towns (image 14). The other three show the missionaries setting up the stages for the open-air performances, and the crowds of people prior to the performance.



Image 13. The Mission sets out. Possibly towards El Palmar (Murcia), 17 February 1933 (CEME)



Image 14. Welcoming the Mission. Possibly in El Palmar (Murcia), 17 February 1933 (CEME)

Again there is no real attention to the *target audiences*. Of the four images we have of this type two show children from the Children's home in Murcia in which, on the occasion of the «Fiesta del niño», the mission car-



Image 15. Audience in Albudeite (Murcia). Parish of Our Lady of Good Remedies, 15 April 1934 (CEME)

ried out an action on 11 April 1933. Another shows a crowd of children and adults in the town of Albudeite (image 15), while the last shows a distinguished audience, specifically, the senate of the Teachers' College welcoming Rodolfo Llopi, the General Director of Primary Education and

member of the Board of the Pedagogic missions, on the occasion of the testimonial to Francisco Giner de los Ríos in the Romea Theatre of Murcia, at which the Pedagogic Mission Teachers' College took part (image 16).



Image 16. Welcoming Rodolfo Llopi at the Teachers' College in Murcia. Murcia, 17 February 1933 (CEME)⁶⁵

⁶⁵ From left to right: Laura Argelich, Leonor Maroto, Soledad Martínez, Luis Antón, Rodolfo Llopi, Domingo Abellán —director of the Teachers's College— Primitiva López and Aurelia Monllor (Cárdenas, «Protagonismo», 121).

CONCLUSIONS

The growing attention of researchers from various fields, historians and historians of education to the image, in general, and to photography in particular, as historical documents, has led, not without its problems and limitations, to the emergence of a new field of historiography. The development of this new current has quickly spread over the last decade to various areas of the history of education in Spain. And this has been the case with popular education, in which the Pedagogic missions have written one of the most prominent pages in our history of education on account of the people and institutions that were the driving force behind them, the historical moment in which they took place, their educational, cultural, political and social aims, the diversity and scope of the initiatives, and the intellectual and human category of the broad relation between the *missionaries* who perpetrated them and those who enjoyed them.

A study of this nature reveals, first, the value of these photographic collections themselves, as documental and iconographic heritage, as historical, aesthetical and visual testaments of the past. Recovering and giving visibility to a hitherto largely invisible and unknown heritage means we can enjoy it and at the same time enrich our view of history and the interpretation of our past.

Methodologically, as historians like Peter Burke, Marc Depaepe or Frank Simon have underlined, the criticism of visual sources requires greater development and demands special attention by researchers. To the general difficulties that the study of the photographic collections of the Pedagogic Missions entails, such as locating them and determining their authorship, their contextualisation, their appearance in print, their circulation and the alterations to which they were subject, must be added, as has been shown, the need to analyse and guarantee the reliability and veracity of these sources.

Studies dealing with limited geographical areas, as is the case here, confirm that, in addition to the official photographic collections linked to the direct actions of the Board of the Pedagogic Missions, which were mainly disseminated by contemporary institutional publications that were associated to it, there was a significant, though as yet undetermined,

number of photographs that never reached the public, that remained in the private collections of individuals and institutions related to the Missions. Of the initiatives carried out in the Region of Murcia we still have at least 50 images kept in the private collections of those in charge of the Missions - Carmen Conde and Antonio Oliver, in the case of the travelling Pedagogic missions, and Eugenio Úbeda in that of the Teachers' College missions.

As far as we have been able to ascertain so far, only three of all the images conserved from the Pedagogic Missions of the Region of Murcia were published at their time. Despite the interest of local and regional press in these activities, the images that appeared were not printed by the general daily press, but in the illustrated press. Their appearance, which seems to respond to some communication strategy that fell little short of propaganda, was not to be linked to the fleeting images of the daily press but was aimed rather at a more selective audience through corporate and official journals, and thus ensuring a longer lasting effect of the written and visual information. On the one hand there was the regional journal, *Radio Murcia. Órgano de la Emisora E. A. J. 17* and on the other, the *Boletín de Educación* (Education Gazette), which was a specialist pedagogical national publication produced by the Spanish Ministry of Public Instruction and Fine Arts.

Apart from the images published, the photographic archives that remain point to the use of various supports and communication strategies. Besides conventional photographs, the graphic testimonies of the experiences carried out, Carmen Conde and Antonio Oliver also made use of postcards as a way of giving the images, and therefore the initiatives that were being put into practice, greater public projection, since these postcards could be circulated through the postal system.

An initial interpretation of these images from the typology considered here reveals a preponderance of the importance given to images of poets, intellectuals, teachers and trainee teachers produced by the Pedagogical Missions, the missionaries, and also to the cultural activities carried out by the travelling Pedagogic missions and the Teachers' College missions, with their similarities and differences, including the context in which they were performed. ■

Note on the author:

PEDRO LUIS MORENO MARTÍNEZ is a full time lecturer at the Department of Theory and History of Education at the University of Murcia. He was accredited professorship status in this field by the ANECA (Spanish National Agency for the Evaluation of Quality and Accreditation) in May 2012. His research takes in the History of Education in contemporary Spain, popular education, adult education, education's historical heritage, educational renovation, social education, infancy and hygienism, and he has participated in various research projects on these funded by businesses, trusts and institutions at regional, national and European level. He has published several scientific books and articles. He sat on the Board of Directors of the Spanish Society for the History of Education (SEDHE) from 2005 to 2009 and served as its vice-chairman from 2009 to 2013. He has also been vice-chairman of the Spanish Society for the Study of the Heritage of the History of Education (SEPHE) since November 2012. He is head researcher of the Research Group E050-03 «Education, History and Society» of the University of Murcia and Director of the Centre of Studies on Education Memory (CEME) at the same university.

LITERATURA, FORMACIÓN Y REPÚBLICA. ANDRÉ MAUROIS Y EL INSTINTO DE FELICIDAD BURGUESES (PRIMERA PARTE)*

Literature, education and Republic. André Maurois and the instinct of bourgeois happiness (First part)

Raquel de la Arada Acebes[§]; Jordi Garcia Farrero^δ y Conrad Vilanou Torrano[¶]

Fecha de recepción: 08/06/2016 • Fecha de aceptación: 28/10/2016

«La vida es demasiado corta para que sea mezquina»

(André Maurois)

Resumen. En este artículo se analizan las relaciones entre la literatura y los ideales formativos de André Maurois (1885-1967). Se revisan sus años de formación a la sombra del filósofo Alain, su profesor en el Liceo de Ruan. Se destaca la presencia de elementos militares en su universo pedagógico hasta el punto de que la obra educativa de la Tercera República francesa (1870-1940) se entiende a la luz de la combinación entre la inteligencia y las armas, esto es, entre el liceo y el cuartel. Maurois viajó por los Estados Unidos y, preocupado por el ambiente de crisis de la década de los años veinte y treinta, se inspiró en el mariscal Hubert Lyautey, a fin de determinar las características del arte de mandar que, junto al arte de pensar, de amar, de trabajar y de envejecer, configuran los distintos aspectos del *Arte de vivir* (1939) que se inscribe en la mejor de las tradiciones pedagógicas francesas (Montaigne, Rousseau, Alain), que destaca la importancia del oficio de vivir. En última instancia, y desde una posición burguesa amante

[§] Departament de Teoria i Història de l'Educació. Facultat d'Educació. Universitat de Barcelona. Paseo del Valle Hebrón, 171. Edificio Llevant. 08035 Barcelona. España. rdelarada@ub.edu.

^δ Departament de Teoria i Història de l'Educació. Facultat d'Educació. Universitat de Barcelona. Paseo del Valle Hebrón, 171. Edificio Llevant. 08035 Barcelona. España. jgarciaf@ub.edu.

[¶] Departament de Teoria i Història de l'Educació. Facultat d'Educació. Universitat de Barcelona. Paseo del Valle Hebrón, 171. Edificio Llevant. 08035 Barcelona. España. cvilanou@ub.edu.

* La investigación que ha dado lugar a estos resultados ha sido impulsada por RecerCaixa. En atención a la extensión de este estudio, el presente trabajo se articula en dos partes, la primera de las cuales aparece en este número de la revista, de modo que la segunda queda pendiente de publicación para un próximo número. Agradecemos a los responsables de *Historia y Memoria de la Educación* las atenciones recibidas para poder publicar este estudio en su integridad.

del orden, Maurois pretende que el ser humano lleve una vida feliz, en sintonía con los valores republicanos heredados de la Revolución de 1789. En suma, Maurois fue un intelectual que combinó tradición y modernidad en un mundo cambiante que, después de la Primera Guerra Mundial (1914-1918), dejó atrás las aparentes seguridades de la *Belle Époque*, sin perder de vista el horizonte de la felicidad humana al margen de cualquier consideración metafísica. Su obra tuvo una gran repercusión en España antes y después de la Guerra Civil, circunstancia que este trabajo intenta poner de manifiesto, con lo cual contribuyó decididamente a cambiar la moral pública de nuestro país.

Palabras clave: André Maurois; Tercera República Francesa; Arte de mandar; Oficio de vivir; Arte de vivir

Abstract. *This article describes the relationship between literature and the educational ideals of André Maurois (1885-1967). After a review of his formative years in the shadow of the philosopher Alain, who was his teacher at Rouen Lyceum, the paper goes on to highlight the presence of military elements in his educational universe. The extent of this influence can be seen in the fact that, after the Dreyfus affair, the educational work undertaken during the Third French Republic (1870-1940) is best understood in the light of the combination between intelligence and weapons, that is, between the lyceum and the garrison. Maurois, who traveled throughout the United States, was concerned about the atmosphere of crisis in the decade of the twenties and thirties, and took inspiration from Marshal Hubert Lyautey in order to comprehend the characteristics of the art of leadership. This skill, together with the art of thinking, the art of loving, the art of working, and the art of growing old, give shape to the various aspects of Maurois' *The Art of Living* (1939), which fits nicely in the best of French pedagogical traditions (Montaigne, Rousseau, Alain) and highlights the importance of the task of living. Ultimately, and from a bourgeois stance embracing order, Maurois intended for the human being to lead a happy life, in line with the Republican values inherited from the 1789 Revolution. In short, he was an intellectual who combined tradition and modernity in a changing world that, after World War I (1914-1918), left behind the false securities of the Belle Époque. An author who never forgot the perspective of human happiness beyond any metaphysical consideration, Maurois' work had a great impact in Spain, before and after the Civil War. This paper expounds on the influence he exerted and the way he contributed decisively to changing the public sense of morality in our country.*

Key words. André Maurois; Third French Republic; Art of Leadership; Job of Living; Art of Living

No cabe duda de que la literatura de André Maurois (1885-1967) gozó de gran predicamento durante la primera mitad del siglo pasado, alargándose su influencia hasta el mítico 1968 que marcó un punto de inflexión en los gustos de los lectores. Aunque sus libros se continuaron imprimiendo en España, a través de grandes proyectos editoriales como el de Plaza & Janés y el de Círculo de Lectores, después de mayo del 68 otra generación de escritores surgió en el horizonte, y Maurois —como tantos otros— quedó relegado a un segundo plano, diluyéndose su presencia hasta desaparecer casi completamente en la actualidad, a pesar de haber alcanzado la distinción de académico en 1938. Sólo de tarde en tarde se escucha alguna voz que reivindica su obra, tal como hizo recientemente Valentí Puig, desde las páginas de *El País*, en la edición de Cataluña del 19 de junio de 2015, en que contrastaba la claridad de la escritura de Maurois frente a la actual tendencia académica hacia la transgresión. Aunque su maestro Alain (Émile Chartier, 1868-1951) sugirió que se dedicara a la novela, y no al ensayo, lo cierto es que Maurois cultivó la literatura de ficción —sus novelas, empero, siempre poseen un trasfondo autobiográfico— y también el ensayo, en especial el género biográfico del que llegó a ser un auténtico maestro junto a otros especialistas como Stefan Zweig y Emil Ludwig. Él mismo reconoce que creyó tener vocación de moralista y novelista, que descolló en el campo de la biografía y la historia.

Es de notar que bajo la influencia de Lytton Strachey, autor de *Victorianos eminentes* (1918), a quien trató personalmente, Maurois elaboró espléndidas biografías como la que dedicó al político conservador Benjamín Disraeli, judío asimilado como él, sin olvidar las de Shelley y Byron, Voltaire y Napoleón, Víctor Hugo y Chateaubriand. Y, por ello, no nos pueden extrañar las siguientes palabras de Maurois: «Strachey es, sin duda, al mismo tiempo, un historiador exacto, pero ha sabido dotar su materia de una forma perfecta y para él ha sido esa forma lo esencial».¹

Estas palabras extraídas de su tratado sobre *Aspectos de la biografía*, que se compone de un ciclo de seis conferencias pronunciadas en el Trinity College de Cambridge, en mayo de 1928 bajo los auspicios de la

¹ André Maurois, «Aspectos de la biografía», *Obras Completas. IV* (Barcelona: Plaza & Janés, 1962), 1188.

Fundación Clark, pueden ser ampliadas con el siguiente fragmento de la misma obra:

El método de Strachey carece de pesadez. No critica, no juzga, sólo expone. Su procedimiento es el de los grandes humoristas. El autor jamás aparece. Se pasea detrás de la reina, detrás del cardenal Manning, detrás del General Gordon; imita sus gestos, sus vicios de lenguaje y obtiene, así, excelentes efectos cómicos.²

Según esta perspectiva, las biografías de los personajes radiografiados por Maurois —que contaron con mucha aceptación y repetidas ediciones— incluyen una clara intención didáctica, y así adquieren una función ejemplar. «La mejor enseñanza moral, la única eficaz, es el ejemplo».³ En realidad, su obra fue traducida desde el primer momento, de manera que en la década de los cincuenta (con reediciones posteriores hasta finales de los sesenta) la editorial Plaza & Janés preparó unas *Obras Completas* en siete volúmenes. Sin ser exhaustivas, lo cierto es que recogen lo más sustancial de la producción de Maurois, una edición precedida por un estudio introductorio de María Luz Morales, directora de *La Vanguardia* durante la Guerra Civil. Además, en 1968, se da a conocer en español el libro de Jacques Suffel sobre André Maurois, que había aparecido en París en 1963, con notas y comentarios del mismo autor, que ilustran y complementan las reflexiones del biógrafo de nuestro personaje.⁴ Se trata del único estudio riguroso sobre Maurois que ha sido traducido, si bien se han sucedido otros trabajos monográficos sobre su obra, ya sea en lengua francesa o inglesa.⁵

² Maurois, «Aspectos de la biografía», 1194.

³ André Maurois, «Destinos ejemplares», *Obras Completas*. V (Barcelona: Plaza & Janés, 1968), 741.

⁴ Jacques Suffel, *André Maurois con notas de André Maurois* (Barcelona: Ediciones G. P., 1968), 51 [*André Maurois avec des remarques par André Maurois. Portrait-dialogue* (Paris: Flammarion, 1963). Ediciones G. P. formaba parte del grupo editorial Plaza & Janés, que se encargó de la versión española de las obras completas de nuestro autor].

⁵ Entre los estudios universitarios sobre André Maurois, aparecidos después de la biografía de Jacques Suffel, citamos los siguientes títulos: Judith Kauffmann, *Aspects d'André Maurois biographe* (Paris: Association des Publications près les Universités de Strasbourg, Diffusion Ophrys, 1980) y Jack Kolbert, *The Worlds of André Maurois* (Selinsgrove, Susquehanna University Press/London and Toronto, Associated University Press, 1980), amén de los trabajos de Dominique Bona y Thierry Jacques Laurent que son citados en el lugar correspondiente de esta serie de dos artículos.

Precisamente, María Luz Morales —una de las pioneras del periodismo femenino en España— no dudó en señalar que «el signo de Marte ha pesado de manera curiosa sobre la trayectoria de Maurois. Y por tres veces ha marcado inesperado rumbo a su destino».⁶ En concreto, la escritora gallega se refería a la guerra franco-prusiana (1870) y a las dos guerras mundiales del siglo xx, de las que Maurois fue testigo privilegiado. Por el momento quede registrado este vínculo de la vida de Maurois con la guerra, que puede ser visto también como una constante en una vida que —aunque se movió en el ámbito civil— mostró sus simpatías por la esfera castrense. «La milicia —en el más profundo y amplio sentido del vocablo— le encuentra siempre alerta, siempre dispuesto a la completa entrega».⁷ En último término, la milicia también formó parte del *ethos* republicano francés, aspecto que se hizo más palpable en los momentos de la Primera Guerra Mundial, en la tragedia de 1940 y durante la crisis de la Cuarta República (1958).

UN INTELLECTUAL REPUBLICANO Y REFORMISTA

Sabido es que Maurois se dio a conocer a raíz de la aparición de *Los silencios del Coronel Bramble* (1918), novela ambientada en la Gran Guerra, que le obligó a ocultar su verdadero nombre, Émile Salomon Wilhelm Herzog, bajo el seudónimo de André Maurois. Podemos añadir que optó por André en honor a un pariente caído durante la guerra y que Maurois corresponde a una población de Flandes, escenario bélico de aquella contienda. Al margen de la anécdota, *Los silencios del Coronel Bramble* constituyen un elogio al sistema de vida británico que encuentra una base sólida en el espíritu deportivo inglés. Al mismo tiempo, Maurois muestra su distanciamiento respecto a la cultura alemana que, a fin de cuentas, fue la responsable de que su familia tuviese que abandonar Alsacia.

En otras palabras, Maurois más que un anglófilo fue un anglómano que mostró sus simpatías por el mundo anglosajón, primero Inglaterra, y más tarde, los Estados Unidos, un país donde detecta la lucha por la igualdad, la ausencia de los prejuicios que existían en Europa y el respeto

⁶ María Luz Morales, «André Maurois. Vida y obras», en *Obras Completas. I* (Barcelona: Plaza & Janés, 1966), XII.

⁷ Morales, «André Maurois. Vida y obras», XVII.

a la disciplina, en medio de una atmósfera conservadora. Se comprende entonces que, a raíz del convencimiento de que América es la hija mayor de Europa, realizase diversas estancias en los Estados Unidos que visitó en fechas sucesivas. La primera en 1927; la segunda en 1931, cuando profesó en Princeton; la tercera en 1933, que aprovechó para escribir *La salvación de Norteamérica*; la cuarta en 1939, cuando predijo certeramente la actitud que seguirían los Estados Unidos durante la Segunda Guerra Mundial, a la que se incorporarían con retraso a fin de poderse armar convenientemente; la quinta, y más larga, corresponde a su exilio en Nueva York entre 1940 y 1942, época en que redactó su *Historia de los Estados Unidos*; en 1946 volvió de nuevo, fecha en la que elaboró un diario que se tradujo al castellano y, por último, en 1960.⁸

Bien mirado, Maurois representa el tipo de intelectual reformista identificado con los valores de la Tercera República Francesa, aquella Francia surgida de la guerra franco-prusiana de 1870 que acarreó la pérdida de Alsacia y Lorena, territorios que pasaron a formar parte del recién constituido Segundo Imperio alemán. Así lo describe Maurois:

El 18 de enero de 1871 fue proclamado en Versalles, en la galería de los Espejos, el Imperio alemán. Bismarck triunfaba sobre Richelieu: los tratados de Westfalia estaban rotos. Este triunfo no debía ser duradero, mas en ese momento Alemania parecía dueña de Europa.⁹

Se dibuja, por consiguiente, una identidad política que ve los regímenes de la Cuarta (1946-1958) y Quinta —establecida a partir de la Consti-

⁸ Entre los libros de Maurois dedicados a los Estados Unidos, y vertidos al español, en ediciones al margen de las *Obras Completas*, citamos los siguientes: *La salvación de Norteamérica* (Barcelona: Lara, 1944), *Estados Unidos* (Barcelona: Luis de Caralt, 1945) y *Diario (Estados Unidos 1946)* (Buenos Aires: Espasa-Calpe, 1947). Por su parte, la *Historia de los Estados Unidos* se incluyó en el volumen segundo de sus *Obras Completas*, dedicado a la historia (Barcelona: Plaza & Janés, 1961). Tal como él mismo comenta, se trata de un libro análogo al que publicó en 1937 sobre la *Historia de Inglaterra*, con una voluntad encaminada a divulgar los principios del liberalismo político. Así, en el prólogo, a la *Historia de los Estados Unidos* recoge las siguientes palabras: «En ambas obras he intentado ofrecer al lector un bosquejo del desarrollo de una civilización y de un sistema político. Creo que tales trabajos son útiles, no precisamente porque aportan a los eruditos elementos nuevos, sino porque ordenan, bajo la forma de una narración continua y relativamente sencilla, numerosos documentos que jamás han sido traducidos del inglés». Hay que añadir que la *Historia de Inglaterra* cuenta con una edición reciente (Barcelona: Ariel, 2007), lo que trasluce la capacidad observadora y sintética de André Maurois y, por extensión, la actualidad de su obra.

⁹ André Maurois, «Historia de Francia», *Obras Completas. II* (Barcelona: Plaza & Janés, 1961), 513-514.

tución de 1958— repúblicas francesas como un continuo con la Tercera república (1870-1940).¹⁰

De hecho, su familia de ascendencia judía asimilada, se trasladó con su industria textil —y con los centenares de familias obreras correspondientes— de Alsacia hasta Normandía, de modo que optaron por permanecer fieles a Francia, renunciando a pertenecer al imperio alemán que acababa de nacer bajo la égida de Prusia que se había impuesto bélicamente a daneses (1864), austriacos (1866) y franceses (1870). Su familia estaba integrada por empresarios, pequeños burgueses de provincias, que vivían alejados de París y, por tanto, de las pretensiones de la *haute bourgeoisie* de la capital. En el fondo, observaba un estricto rigor moral que recuerda —según el mismo Maurois— el carácter puritano de los cuáqueros, aspecto que, probablemente, enlaza con la espiritualidad jansenista de Port-Royal.¹¹ Ahora bien, este ambiente no coincide con el puritanismo que dominaba en Nueva Inglaterra, según describió Henry James en su novela *Los europeos* (1878), cuya erosión captó en Princeton durante sus años de docencia poco después de la crisis del 29.¹²

Una de las características de la literatura de Maurois estriba en el sentido pedagógico de su producción, aspecto que siguiendo los pasos de Goethe se confirma en distintos lugares de su obra, no sólo en *Un arte de vivir* (1939), sino muy especialmente en la *Lettre ouverte à un jeune homme* (1966), que preparó cuando había cumplido ochenta años. Este interés por la formación también se deja sentir en sus biografías, que contemplan —como la de Balzac— capítulos destinados a analizar los años de aprendizaje de sus personajes. Así se explica su apego por Henry Adams, de modo que Maurois hacía leer a sus alumnos americanos el libro que el escritor norteamericano dedicó a su propia formación, «donde éste expone que su verdadera educación no se la debe ni a la escuela, ni a Harvard, sino a la vida».¹³

En realidad, nos encontramos ante una defensa del *ethos* republicano pero un tanto periférica, desde los viñedos del Midi, o bien desde las in-

¹⁰ André Maurois, *Lettre ouverte à un jeune homme* (Paris: Éditions Albin Michel, 1966), 144.

¹¹ André Maurois, *Memorias* (Barcelona: Aymá, 1944), 37.

¹² André Maurois, *Tierra de promisión* (Barcelona, José Janés editor, 1949), 205-207.

¹³ Maurois, *Diario* (*Estados Unidos* 1946), 60 [*La educación de Henry Adams* ha sido considerada una de las mejores obras de la literatura norteamericana. Hay traducción: Barcelona: Alba Editorial, 2001].

dustrias del noreste, sobre el supuesto de que la República no era únicamente una cuestión de la casta política («caste de politiciens») sino algo que incumbía a todos los ciudadanos.¹⁴ Uno de los personajes de la novela *El círculo de familia* (1932) expresa la siguiente opinión: «En tiempo de Balzac, una provincia tal vez fuera un mundo aparte; pero no es así ya. Las mujeres que aquí viven leen los mismos libros, ven las mismas obras y van a los mismos conciertos que las de París».¹⁵

De alguna manera, sus novelas autobiográficas —sobre todo *Bernard Quesnay* (1926), y en menor medida *El círculo de familia* (1932)— alertan sobre las preocupaciones e intereses de aquel mundo industrial de provincias, que vivía un conjunto de convenciones y apariencias.

Por su parte, en *Tierra de promisión* (1946) refleja el ambiente industrial parisino, con el trasfondo de la industria automovilística de los grandes magnates del ramo como los hermanos Renault. Ahora bien, Maurois no quedó satisfecho con todas las novelas que escribió a modo de compensación. En este sentido, únicamente muestra su beneplácito por tres títulos, a saber, *Bernard Quesnay* (1926), *Climas* (1928) y *El círculo de familia* (1932), mientras que *El instinto de felicidad* (1934), *Tierra de promisión* (1946) y *Las rosas de septiembre* (1956) no le acabaron de complacer.¹⁶

Sea como fuere, sus estudiosos coinciden en señalar que el biógrafo, el historiador y el moralista supera con creces al Maurois novelista que, a pesar de todo, levanta acta con sus ficciones literarias de una época ciertamente convulsa. De la misma manera que Balzac dio cuenta y razón de la época de la Restauración, Maurois retrata una atmósfera social salpicada por una crisis —la de entreguerras— no sólo política y económica, sino también axiológica, es decir, de valores. En este punto conviene traer a colación la obra de Balzac *Fisiología del matrimonio* (1829), un libro para algunos frívolo e inmoral, que alcanzó un gran éxito y que fue incluido más tarde en la *Comedia humana*. En estas páginas, Balzac abordó la cuestión del matrimonio como una guerra conyugal donde afloran el adulterio y los hijos ilegítimos. Es probable que las cifras

¹⁴ Henry Leyret, *La République et les politiciens. Lettres de Province* (Paris: Bibliothèque-Charpentier, 1909), VIII.

¹⁵ André Maurois, *El círculo de familia* (Barcelona: Ediciones Eina, 1951), 103.

¹⁶ Suffer, *André Maurois con notas de André Maurois*, 83-84.

que Balzac maneja sean excesivas, pero recuerda que entonces existía en Francia «una masa flotante de un millón quinientas mil personas ilegítimas al menos».¹⁷ Bien mirado, Balzac y Maurois buscan acabar con esta realidad bélica. Así, en la biografía que nuestro autor dedicó a Balzac, se leen las siguientes palabras: «En resumen, el matrimonio es un combate, una guerra civil que exige armas y una estrategia y en donde la victoria (es decir, la libertad) es para el más diestro».¹⁸ A lo largo de toda su vida, y espoleado por su propia experiencia, Maurois persigue que la paz conyugal se imponga a través de una búsqueda de la felicidad, un bien que únicamente se consigue después de grandes sacrificios, o, lo que es lo mismo, después del «esfuerzo continuo para crearla».¹⁹

De este afán por fotografiar las costumbres sociales se desprenden imágenes como la que refleja que no estaba bien visto que las niñas fuesen enviadas al Liceo de Ruan, de modo que eran educadas por niñas e institutrices inglesas con una presencia significativa de los valores tradicionales y victorianos. Miss Binker —institutriz de Clara Forgeaud, protagonista de *Tierra de promisión* (1946), personaje que recuerda a Simone— es una excelente muestra de lo que decimos.

Ahora bien, el mundo de aquella burguesía de provincias contrastaba con la vida sofisticada de París, que Maurois también frecuentaba durante su juventud en sus viajes semanales a la capital por motivos profesionales, relacionados con los intereses de la industria familiar. Allí, a orillas del Sena, sin olvidar nunca la lectura, entró en contacto con la vida bohemia de la capital, continuando su formación a través de la asistencia a las salas de conciertos, iniciándose además en la vida amorosa y en los juegos de seducción, uno de los aspectos igualmente contemplados en la *Bildung* de la época, unos años que coinciden con la era del jazz, que según Francis Scott Fitzgerald, se inició el 1 de mayo de 1919.²⁰

Pues bien, su familia —después de verse obligada a abandonar Alsacia— se asentó en la población de Elbeuf, a orillas del Sena y en las cer-

¹⁷ Honoré de Balzac, *Fisiología del matrimonio* (Barcelona: Ediciones Petronio, 1971), 339.

¹⁸ André Maurois, *Balzac* (Barcelona: Salvat, 1985), 122.

¹⁹ Maurois, *Tierra de promisión*, 137.

²⁰ Reinhart Koselleck, «Sobre la estructura antropológica y semántica de *Bildung*», en *Historias de conceptos. Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social* (Madrid: Editorial Trotta, 2012), 49-93.

canías de Ruan donde cursó los estudios de bachillerato, en una especie de paraíso perdido en medio del «reino de la lana» que había sustituido la antigua nobleza por una nueva clase industrial, la aristocracia lanera.²¹ No por azar, Maurois se sintió cercano a Marcel Proust, a quien dedicó un libro que rastrea aquel otro paraíso perdido en el que, entre otros aspectos, analiza su paso por el liceo y el regimiento, dos de las más genuinas instancias educativas republicanas.²² «*A la Recherche du Temps Perdu* est le poème du Temps, qui ne peut être retrouvé que sous la forme de l'art».²³ En rigor, Balzac y Proust siempre formaron parte de su universo mental y literario.

De todos modos, y a pesar de la veneración de Maurois por Proust, surge entre ambos una diferencia notable, ya que si Proust fue un guerrero torpe no sucede lo mismo con Maurois, que siempre se mostró próximo a las virtudes militares, en especial a las dotes de mando de sus jefes. En vista de lo cual, en su pensamiento, la burguesía y la milicia comparten una misma preocupación, ya que como clases dirigentes deben saber mandar y dirigir el destino de un país como Francia.

Con este telón de fondo, y por lo que respecta a la vida sexual, procede señalar que también se integraba en los parámetros de la formación, sobre todo a partir de 1918 coincidiendo con el retroceso del puritanismo no sólo en Europa sino también en los Estados Unidos. Del mismo modo, la influencia del psicoanálisis obligaba a una revisión del tema del amor y, por ende, de las relaciones entre hombre y mujer, superándose hasta cierto grado las concepciones basadas en el eterno femenino que incidían en el mundo burgués del Romanticismo. Su propia vida no se entiende sin la presencia de la mujer, y así Dominique Bona, en su biografía sentimental sobre Maurois, no pierde de vista que en su caso coinciden tres elementos, a saber: la fábrica, la familia y la patria.²⁴

²¹ Maurois, *El círculo de familia*, 18.

²² André Maurois, *En busca de Marcel Proust* (Barcelona: José Janés, editor, 1951).

²³ Maurois, *Lettre ouverte à un jeune homme*, 55.

²⁴ Dominique Bona, *Il n'y a qu'un amour* (Paris: Grasset, 2016 [première édition, mars 2003]). En concreto, nos referimos a la siguiente cita de este libro: «Usine, Famille, Patrie: la moral qu'on lui a inculquée ne laisse que peu de place à la rêverie et aux écarts de conduite» (p. 15). Sólo después de sus años de formación, y cuando abandonó la industria familiar, pudo dedicarse a la creación literaria.

Con relación a su entorno femenino, hay que recordar a Jane-Wanda de Szymkiewicz (Janine), su primera esposa, de nacionalidad polaca y fe católica, con la que se casó el 30 de octubre de 1912 y de cuya unión nacieron una niña, Michelle, y dos varones, Gérald y Olivier. Janine — que padecía una enfermedad neurológica, probablemente la neurastenia — era una mujer que precisaba de cuidados y sobre la que Maurois ejerció una notable influencia. A pesar de ello, vivió muchos meses separada de su esposo, movilizado durante la guerra del 14, circunstancia que no favoreció la fluidez conyugal. Ahora bien, Janine siempre se movió en ambientes lujosos como Deauville, situación que propició el alejamiento entre los esposos. «Il a épousé une jeune fille ravissante mais timide et, d'une certaine façon, inachevée».²⁵ Según el mismo Maurois reconoce, Janine no pudo soportar la guerra. «Languideció y murió».²⁶ Efectivamente, falleció el 26 de febrero de 1923 cuando esperaba un cuarto hijo.

A continuación, aparece el nombre de Simone de Caillavet, quien lo introdujo en los ambientes selectos parisinos y con la que se desposó el 6 de septiembre de 1926. «Janine avait le génie de l'amour, Simone aura celui de la patience».²⁷ Simone, afectada por la anorexia y divorciada del rumano Georges Stoïcesco, era una intelectual que escribía poesía y mantenía una actitud librepensadora que facilitaba sus movimientos entre la alta sociedad parisina. «La mondanité est son sport préféré».²⁸ Era madre de una hija —Françoise-Georgina, nacida a finales de 1920— de su primer matrimonio, con lo que la pareja formada por André y Simone acumulaban cuatro hijos. Al tiempo, Simone fue una fiel compañera y con ella compartió horas de trabajo, a la vez que le permitió disfrutar de la propiedad familiar de Essendiéras (Dordoña-Perigord), lugar de residencia del matrimonio Maurois durante la época estival y que, a la larga, se convirtió en «leur maison».²⁹

Por último, hay que citar a la actriz chilena, nacida en 1914, María de los Dolores Checa García y Rivera, Marita, que fuera *miss* Pacífico en 1932 y que

²⁵ Bona, *Il n'y a qu'un amour*, 79.

²⁶ Suffel, *André Maurois con notas de André Maurois*, 32.

²⁷ Bona, *Il n'y a qu'un amour*, 293.

²⁸ Bona, *Il n'y a qu'un amour*, 201.

²⁹ Bona, *Il n'y a qu'un amour*, 252.

se afincó en Perú. Como Maurois no hablaba español, Marita sirvió de intérprete durante la gira que nuestro autor efectuó por América en 1947. «Maria a vocation d'étoile».³⁰ Además, Maurois quedó prendado de la sensualidad de una mujer gitana que le atraía físicamente. «Cette jeune femme incarne ce que Maurois aime: sa beauté, sa nature à la fois poétique et sensuelle, son sourire lumineux, sa grâce lascive, jusqu'à l'art de danser ou à celui de réciter des vers, lui plaisent aussitôt».³¹ Con ella mantuvo una aventura amorosa crepuscular en Lima aquel año 1947, que inspiró —después del monumental escándalo— la novela *Las rosas de septiembre*, escrita nueve años después y que dedicó a su esposa Simone. De tal guisa que, a pesar de este devaneo, Maurois luchó para mantener la felicidad conyugal, una de sus ideas-fuerza a partir de una concepción conciliadora de la vida que exige que el amor vaya acompañado por el deseo de felicidad. En consecuencia, el amor apasionado de los primeros momentos de la vida matrimonial ha de dar paso al amor conyugal, un amor sin estridencias que, sobre los principios de la estima y el mutuo reconocimiento, ha de procurar la paz conyugal. Incluso hacia el final de su vida, cuando ya había llegado a los ochenta años, dedicó al matrimonio diversas páginas de su *Lettre ouverte à un jeune homme* (1966), en que después de censurar el amor libre —«Rien n'est moins libre que l'amour libre»—³² hace un elogio de la vía matrimonial que reclama cordura y paciencia con la mirada puesta en la conciliación.

Naturellement si la grande passion flambait déjà avant le mariage, il n'y a plus qu'à entretenir le feu. Mais si votre mariage a été fondé sur l'amitié, sur l'estime, alors apportez du petit bois: des attentions, de la gaieté, des goûts communs. Puis quand une jolie flamme claire commence de faire entendre son ronronnement, ne craignez plus rien. Alors les grosses bûches de la passion n'étoufferont plus ce foyer. Allumer un feu, qu'il s'agisse de l'âtre, de l'amour ou de la vocation, est un art qui demande adresse, attention et patience.³³

En *Climas* (1928) se lee el siguiente texto, que suena a una auténtica declaración de principios: «Me parece que el amor ha de ser algo más

³⁰ Bona, *Il n'y a qu'un amour*, 357.

³¹ Bona, *Il n'y a qu'un amour*, 358.

³² Maurois, *Lettre ouverte à un jeune homme*, 109.

³³ Maurois, *Lettre ouverte à un jeune homme*, 156.

grande que esa guerra cruel entre amantes».³⁴ En definitiva, Maurois se manifiesta contrario al libertinaje, al donjuanismo y al amor venal aunque, sin desdeñar la castidad, opta sin ambages por el matrimonio, a la vez que repudia el aborto: «L'avortement est chose laide, contre nature».³⁵

Además de elaborar una monografía sobre los diferentes tipos de amor —el amor caballeresco, el amor romántico, el amor-estrategia, el amor-pasión, el amor ideal y el amor físico, el amor evasión de Madame Bovary, etc.— Maurois constata que en el período de entreguerras las costumbres sociales habían cambiado radicalmente en París, coincidiendo con la llegada de los jóvenes americanos que, cargados de dólares, transformaron la capital francesa en una especie de prostíbulo de Europa. Así lo reflejó John Glassco en sus *Memorias de Montparnasse*: «Pero pronto me inicié en el aspecto más agradable de la prostitución, y disfruté de las delicias de esos servicios inspirados por el cielo, de este puerto y paraíso de los jóvenes, del burdel autorizado que era París».³⁶ La literatura de Maurois también reflejó este ambiente y así en *Climas* (1928) —Isabelle, una de las protagonistas que reaparece en *Tierra de promisión* (1946)— exclama: «Las costumbres de la posguerra eran muy libres».³⁷

Como es lógico, Maurois no podía aceptar este estado de cosas —una Francia que caminaba hacia la disolución moral—, de modo que su interpretación discrepa de la que dio Glassco en sus *Memorias*. He aquí las consideraciones de Maurois:

Entre las dos guerras, de 1920 a 1940, vimos en París cómo un reducido núcleo de treinta o cuarenta personas alimentaba, con sus asuntos amorosos, toda la crónica escandalosa de la capital. El resto de la nación seguía llevando una vida normal, pero lo hacía sin ostentación ni algazara, en tanto que el pequeño grupo de cínicos daba pábulo a sensacionales informaciones en torno a sus aventuras.³⁸

³⁴ André Maurois, *Climas* (Barcelona: Círculo de Lectores, 1980), 203.

³⁵ Maurois, *Lettre ouverte à un jeune homme*, 105.

³⁶ John Glassco, *Memorias de Montparnasse* (Madrid: Alfaguara, 2008), 121.

³⁷ Maurois, *Climas*, 129.

³⁸ André Maurois, «Siete aspectos del amor», *Obras Completas. V* (Barcelona: Plaza & Janés, 1968), 632.

Sirvan estos antecedentes para remarcar que la autoformación o educación de uno mismo (*Selbstbildung*), entendida como la formación completa del ser humano, reclamaba la presencia del otro sexo, con lo que el papel de la mujer adquiere una dimensión civilizadora de acuerdo con la tradición del eterno femenino.³⁹ Quizás valga la pena recordar que en el tránsito del siglo XIX al XX las cosas habían empezado a cambiar, con lo que retrocedía el puritanismo victoriano, un fenómeno no sólo inglés sino también continental.⁴⁰ De tal suerte, y a modo de ilustración, se puede trazar una especie de itinerario imaginario que va del corsé al escote, según se desprende de la lectura de algunos cuentos de la neozelandesa Katherine Mansfield —cuya obra adquiere cada día mayor relieve—,⁴¹ que retrata el pulso de aquella época que gira en torno a las nuevas mujeres burguesas que frecuentaban los balnearios poco antes del estallido de la Primera Guerra Mundial y que vestían de una manera cada vez más deportiva y desenfadada.

Si el espíritu moderno aconsejaba que por razones higiénicas las mujeres no llevaran corsés, ya que constreñía el cuerpo e impedía la libertad de movimientos, de la misma manera en Inglaterra se había extendido el uso del escote, aspecto que no pasó desapercibido a Maurois.⁴² Con estos antecedentes se ponían en tela de juicio los viejos atavismos sexuales del puritanismo victoriano, facilitándose el *flirt* entre personas de diferente sexo que, además, podían compartir equipo en el juego del tenis.⁴³ Por otra parte, Maurois detecta que en el tema de la mujer la situación ha evolucionado, y si antes la psicología tenía prioridad sobre la fisiología, con el paso del tiempo las cosas habían evolucionado en sentido inverso. Así, en la *Lettre ouverte à un jeune homme* (1966) reconoce que las modernas técnicas (inseminación artificial, anticonceptivos, etc.) permiten rectificar a la naturaleza, aspecto que no deja de preocuparle. Curiosamente, Maurois en aquella carta —y al lado de un gran número de escritores— cita únicamente a dos autoras, Katherine Mansfield y Virginia Wolf.⁴⁴

³⁹ Koselleck, «Sobre la estructura antropológica y semántica de Bildung», 214.

⁴⁰ Peter Gay, *Schnitzler y su tiempo. Retrato cultural de la Viena del siglo XIX* (Barcelona: Paidós, 2002).

⁴¹ Pietro Citati, *La vida breve de Katherine Mansfield* (Barcelona: Gatopardo Ediciones, 2016).

⁴² Maurois, *Tierra de promisión*, 50.

⁴³ Katherine Mansfield, *En un balneario alemán* (Barcelona: Bruguera, 1981), 39 y 70.

⁴⁴ Maurois, *Lettre ouverte à un jeune homme*, 125, 127

Así pues, pese a que la cuestión sexual fue tabú durante la Ilustración y buena parte del siglo XIX, empezó a circular una importante literatura libertina, que tiene en el Marqués de Sade un inequívoco punto de referencia, a la que siguieron diferentes títulos que servían de iniciación a la vida sexual. Aquí destaca con luz propia el nombre de la cantante de ópera Wilhelmine Schröder-Devrient, cuyas memorias —su autoría todavía hoy se discute— se editaron repetidamente a lo largo del siglo XIX, siendo vertidas al francés a comienzos del siglo pasado con un prólogo de Guillaume Apollinaire (1913). En suma, la cuestión sexual se hizo más patente después del regreso de los jóvenes de las trincheras. Para los soldados no había sido muy gratificante —como bien recuerda Erich Maria Remarque en *Sin novedad en el frente* (1929)— la experiencia de los prostíbulos. Al contrario, significaba algo sórdido, decadente y vejatorio para todos, prostitutas y soldados. Como es lógico, la sexualidad ocupó en toda Europa —sobre todo en la Alemania de la República de Weimar, circunstancia que favoreció la aparición de institutos científicos para el estudio de la cuestión— una centralidad desconocida, y se convirtió en un tema a debatir pedagógicamente después de que en muchos lugares se aceptara —no sin reticencias— la pedagogía de la aclaración o ilustración sexual y, a la vez, la coeducación.⁴⁵

En cualquier caso, la formación exigía no solo el trato con personas del otro sexo, sino también profundizar en el funcionamiento de matrimonios que habían aceptado el engaño y el adulterio como moneda de cambio y que el retroceso del puritanismo obligó a revisar, lo cual favoreció la lenta y paulatina aceptación del divorcio. A partir de este momento, las relaciones entre personas de diferente sexo debían estar presididas por los sentimientos, más allá de las convenciones y, sobre todo, al margen de cualquier hipocresía, una rémora del pasado, del tiempo de la *Belle Époque*, del mundo anterior a la Gran Guerra (1914-1918) que vivía un aparente orden externo, pero con una manifiesta corrupción interna, esto es, una disolución de las costumbres que a la larga favoreció la desaparición del mundo de ayer. Por su lado, tal estado de cosas precipitó un nuevo orden moral, a raíz justamente del debilitamiento del puritanismo victoriano que, tal como hemos visto, incidía también en la Europa continental.

⁴⁵ Robert Beachy, *Gay Berlín. Birthplace of a modern identity* (New York: Alfred A. Knopf, 2014).

LOS AÑOS DE FORMACIÓN, ENTRE EL LICEO Y EL REGIMIENTO

Como venimos señalando, Maurois formaba parte de una familia asentada en Francia desde hacía décadas, que, después de la emancipación de los judíos, había luchado por una asimilación que en su caso fue doble, no solo económico-industrial sino también cultural. Por aquel entonces, el caso Dreyfus —que influyó sobre Maurois durante sus años escolares— estaba a punto de estallar, tal como sucedió a finales de 1894 no cerrándose la cuestión hasta bien entrado el nuevo siglo (1906), con lo cual los intelectuales adquirieron una nueva responsabilidad en el concierto de la cultura europea.⁴⁶

En el contexto revanchista del momento, no es de extrañar que su padre le contase episodios de la guerra franco-prusiana de 1870 y que le enseñara «a marcar el paso, al compás de canciones de marcha».⁴⁷ Paradójicamente, la familia del capitán Alfred Dreyfus también procedía de Alsacia y prefirió instalarse en París, a fin de mantener sus vínculos con la naciente república que enlazaba con la tradición de la Revolución francesa de 1789. En relación con la situación de los judíos franceses, que en pocas horas se vieron forzados a depender del Segundo Imperio alemán, se ha escrito lo siguiente:

Entre ellos estaba la familia Dreyfus que, había llegado a París en 1871, aunque conservaba sus relaciones comerciales con Mulhouse. Eran patriotas franceses orgullosos, casi fanáticos. Alcanzar un grado en el ejército francés había sido la ambición infantil de Alfred Dreyfus».⁴⁸

Entretanto, este apego a la carrera militar también se da en el caso de André Maurois, que fue educado según las costumbres de las familias judías asimiladas, compartiendo una formación políglota —pronto aprendió inglés y alemán— sin renunciar a los dos pilares del sistema educativo republicano francés, esto es, a la escuela y el ejército. Por ello, el padre de André Maurois —apasionado por las cuestiones militares— le introdujo junto a sus hermanos en el universo castrense: «Desde que pudimos sos-

⁴⁶ Antoni Martí Monterde y Bernat Padró Nieto (eds.), *Qui acusa? Figures de l'intel·lectual europeu* (Barcelona: Publicacions i edicions de la Universitat de Barcelona, 2015).

⁴⁷ André Maurois, «Ruan», en *Obras Completas. IV* (Barcelona: Plaza & Janés, 1962), 947.

⁴⁸ Paul Johnson, *La historia de los judíos* (Barcelona: Vergara, 2003), 460.

tenernos sobre nuestras piernas, tanto mis hermanos como yo nos vimos obligados a caminar cantando canciones de marcha».⁴⁹ De acuerdo con esta lógica, el padre le hizo aprender a montar a caballo, a fin de que algún día pudiese ser oficial de la reserva, una vieja tradición en la cultura continental europea, ya fuese prusiana, austriaca o francesa, en consonancia con el modelo escolar patriótico imperante desde el Congreso de Viena (1815).

No obstante, la familia de Maurois no estaba destinada a integrar la tropa del ejército francés, sino a mandar a los soldados de reemplazo. A estas alturas, el sueño kantiano de la paz perpetua se había esfumado, de modo que el padre de Maurois —que había sido suboficial— deseaba que su hijo alcanzase el grado de oficial. Según Dominique Bona «devoir et sacrifice» fue el santo y seña de la moral de la familia Herzog, ambiente que contrastaba con el de sus dos esposas Janine y Simone, mundanas y derrochadoras aunque ambas amantes de las costumbres inglesas.⁵⁰

Tal como recordaba Emil Ludwig en 1939 —si bien refiriéndose a Prusia, pero el hecho se daba en buena parte del continente— «hombres de fama europea hacían imprimir en sus tarjetas de visita el título *teniente de reserva*, o se hacían llamar en casa por el mucamo: “Mi capitán”». ⁵¹ Mas, en realidad, la figura del oficial de complemento se da en toda Europa, y así Emilio Lussu —que tenía esta condición— dejó constancia de esta presencia en el ejército italiano, durante la Gran Guerra, en el libro *Un anno sull'altipiano* (1938). Así, muchos estudiantes que cursaban carreras de Letras en diversas universidades italianas se integraron en unidades de infantería durante la Primera Guerra Mundial. En consecuencia, el patriotismo de Maurois está fuera de toda duda y, después de ser movilizado como oficial de enlace durante la Gran Guerra, se presentó el 2 de septiembre de 1939 para que lo consideraran —a pesar de haber superado la edad— oficial de complemento, pasando a prestar sus servicios en el Comisariado de Información, dirigido por Jean Giraudoux.⁵² Posteriormente, y concluido el exilio en Nueva York entre 1940 y 1942,

⁴⁹ Maurois, *Memorias*, 22.

⁵⁰ Bona, *Il n'y a qu'un amour*, 228.

⁵¹ Emil Ludwig, *Tres dictadores: Hitler, Mussolini y Stalin. Y un cuarto: Prusia* (Barcelona: Acantilado, 2011), 152.

⁵² Maurois, *Memorias*, 330.

volvió a ingresar en el ejército de la Francia libre cuando se produjo el desembarco aliado en el norte de África.

Naturalmente, en aquellos hogares europeos —sobre todo hebreos, como el de Maurois, Canetti o Proust— contaban con espléndidas bibliotecas que fomentaban la lectura entre los jóvenes de ambos sexos. Además, aquellas familias poseían unas madres cultivadas que compartían hábitos como la literatura y la música, asistían a las tertulias que se ofrecían en los salones los días de visita, de manera que los niños eran iniciados desde temprana edad en el mundo de las letras y de la cultura: «Mi madre —escribe Maurois— no sólo representó en mi vida un papel moral. A ella debo mi vocación literaria».⁵³ De este modo, las bibliotecas de aquellas casas —repletas de volúmenes clásicos, a menudo ilustrados— se convertían en una especie de paraísos donde aquellos niños se introducían en el mundo de la aventura intelectual, con capacidad para encontrar incluso cosas raras y curiosas como hizo Descartes en La Flèche. No olvidemos, además, que los hijos de las familias judías francesas —lo mismo acontecía en el resto de Europa— eran altamente competitivos y siempre que podían sobresalían hasta alcanzar los lugares de honor. «Derrotaban constantemente a los franceses en su propio juego académico-cultural».⁵⁴

Se trataba de una formación (*Bildung*) que respondía, empero, a los valores y principios del republicanismo francés, de modo que se distanciaba de las pretensiones de la formación prusiana que acabó pervirtiéndose en la *Kultur* germánica.⁵⁵ Es cierto que coincidían en muchos puntos —la pasión por la literatura y la música, la afición por el teatro, el ideal de autoformación, el gusto por los viajes, el interés por las cuestiones científicas, un estilo de vida burgués y refinado, la sensibilidad estética, etc.—, pero no es menos verdad que el republicanismo galo —siempre atento a fin de no perder de vista los tres lemas de la Revolución, con la inclusión del principio de propiedad— se alejó del ultranacionalismo excluyente prusiano, gracias al principio de fraternidad universal. Sea como fuere, la vigencia de los planteamientos pedagógicos de Maurois llega hasta hoy mismo, ya que *Un arte de vivir* (1939) se completa con

⁵³ Suffel, *André Maurois con notas de André Maurois*, 28.

⁵⁴ Johnson, *La historia de los judíos*, 458.

⁵⁵ Rosa Sala Rose, *El misterioso caso alemán. Un intento de comprender Alemania a través de sus letras* (Barcelona: Alba Editorial, 2007).

la *Lettre ouverte à un jeune homme* (1966), un texto que conserva su actualidad.

Mientras la *Bildung* neohumanista inspirada en Goethe busca la eternidad, la vía formativa del republicanismo francés interpretada por Maurois, a la luz del magisterio de Alain, es menos metafísica ya que se circunscribe al ámbito de la vida cotidiana, al oficio de vivir, entendido como un arte de vivir, una vieja demanda clásica que en Francia se reavivó a partir de Rabelais y Montaigne. Es más, el oficio de vivir es visto como una especie de obra artesanal, como una forma de vida que adquiere por su dimensión poética el carácter de creación artística hasta configurar un arte de vivir. De todos modos, no podemos negar la influencia de Goethe en el pensamiento de Maurois, de quien resaltó su humanidad y la fuerza del eterno femenino, sin olvidar el sufrimiento que soportaron sus dobles (Werther, Meister, Fausto).⁵⁶

Asimismo, y abundando en lo expuesto, constatamos que la obra novelada de Maurois también se puede abordar desde la perspectiva de la novela de formación (*Bildungsroman*). Tal situación se hace evidente en *Climas* (1928), cuando Philippe de Marcenat —una réplica del mismo Maurois— toma a su cargo la formación de Isabelle, personaje que recuerda a Simone, su segunda esposa, que de modo recíproco también influye sobre Philippe. Si en *Climas* recomienda la lectura de Stendhal, Proust y Merimée, Maurois elaboró su propio canon literario-formativo que abarca desde los griegos hasta los autores de su tiempo. En concreto, y sin más dilaciones, anotamos los siete escritores indispensables en la biblioteca de cualquier persona que desee formarse: Homero, Montaigne, Shakespeare, Balzac, Tolstoi, Proust y Alain.⁵⁷

No hay que ser muy avisado para darse cuenta de que la relación que mantuvo André Maurois con Simone de Caillavet —su segunda esposa— recuerda la que describe en la segunda parte de *Climas*, al referirse a Isabelle:

Los libros que me daba para leer [se refiere a los que ofrecía Philippe de Marcenat a Isabelle, o, lo que es lo mismo, Maurois a Simone] me disgustaron al principio, pero no tardaron en gus-

⁵⁶ André Maurois, «Goethe», *Obras Completas. V* (Barcelona: Plaza & Janés, 1968), 840-845.

⁵⁷ Maurois, *Lettre ouverte à un jeune homme*, 57.

tarme, porque vi por qué le gustaban a él. Nada era tan fácil como comprender los gustos de Philippe; era uno de esos lectores que se buscan a sí mismos en los libros.⁵⁸

Ese era, pues, Maurois, alguien que se buscaba a sí mismo a través del trato con los libros. No acaba aquí la cosa, porque si la *Bildung* propugna el alma bella del neoclasicismo de Schiller y Goethe (a pesar de las disonancias de Hölderlin y Nietzsche), el ideal formativo de Maurois fija su atención en el oficio de vivir; que también podría ser contemplado —visto en su totalidad— como una autodidáctica artesanal. Sin embargo, y más que el alma bella, se postula la felicidad en un mundo que reclama la rehabilitación del humanismo después del desastre de la Gran Guerra, de las hecatombes del Marne (1914) y de Verdún (1916), en un contexto burgués que, además de promover una cultura del espíritu que combata el ambiente generalizado de crisis, aboga por la felicidad, proceso que se vivió en los años de entreguerras (1919-1939) pero que difícilmente trascendió a la fecha de 1945.

El reino intemporal de la literatura, que en parte sobrevivió al primer conflicto mundial —los bellos años de la posguerra (1918-1919), pueden considerarse como un último renacimiento de la felicidad y de la alegría de vivir—, este reino intemporal ya no sobrevivirá al segundo conflicto y al horror levantado por el descubrimiento de los campos de concentración.⁵⁹

Sin embargo, y ante los embates de una juventud rebelde como la de los años sesenta, no dudó en escribir una brillante pieza pedagógica en la *lettre d'apprentissage* dirigida «à un jeune homme» (1966), que destila las mejores esencias pedagógicas de la literatura formativa emparentada con el oficio de vivir. Desde este prisma, el vitalismo de Maurois constituye una apuesta a favor de la esperanza y la acción en una época de crisis y desilusión, esto es, una invitación a la lucha —a nadar contracorriente— para alcanzar la felicidad que se conquista día a día, gracias a la acción continuada.

⁵⁸ Maurois, *Climas*, 135-136.

⁵⁹ Camille Bourniquel, *Actitudes políticas del escritor francés contemporáneo* (Madrid: Taurus, 1963), 21.

Vistas así las cosas, es fácil comprender que cada instante de la vida haya que vivirlo como lo que es, aprovechando aquel momento como si se tratara de una pequeña creación poética de una larga sinfonía vital. Así, por ejemplo, Simona, uno de los personajes de su novela autobiográfica *Bernad Quesnay* (1926), año en que contrajo matrimonio con Simone de Caillavet, afirma —a modo de declaración programática— su intención de convertir en una obra de arte cada momento de su vida.⁶⁰

Digamos de paso que Maurois comenzó interesándose por los estoicos «de quienes esperaba mucho y luego no recibí todo lo que yo esperaba».⁶¹ En el último tramo de su vida, reconocía que — pese a que continuaba leyendo autores como Epicteto y Marco Aurelio— no habían satisfecho sus expectativas. No compartía, pues, la resignación estoica porque «aceptar el mundo es renunciar a transformarlo, lo que, dentro de estrechos límites, es posible».⁶²

Por su parte, la moral kantiana apenas le impresionó, aunque retuvo algunas hermosas fórmulas. En realidad, Maurois buscaba modelos concretos —personas de carne y hueso— que no aparecían en la deontología kantiana, siempre abocada al imperativo categórico en una especie de formalismo ético sin referentes ni ejemplos. Así se expresaba Maurois en 1963, cuatro años antes de su muerte:

Mi espíritu está hecho de tal manera que las expresiones abstractas apenas me conmueven. Necesito ejemplos concretos, un héroe y algo de poesía. Esto era lo que aportaba Alain. Le debo, no la moral clásica, pero sí la cristiana (comentaba admirablemente las parábolas) y la suya».⁶³

Por supuesto que el espíritu de lucha, el ejercicio de la voluntad, fue la gran lección que Maurois aprendió junto a Alain, un espíritu radical y solitario. En efecto, Alain le formó con su ejemplo y le indicó que la felicidad es un deber, partiendo de la base de que la felicidad es una forma

⁶⁰ André Maurois, *Bernad Quesnay* (Barcelona: Destino, 1944), 67.

⁶¹ Maurois, «Destinos ejemplares», 742.

⁶² Suffel, *André Maurois con notas de André Maurois*, 244.

⁶³ Suffel, *André Maurois con notas de André Maurois*, 244.

de amor donde el deseo se transforma en sentimiento. En cierto modo, la fórmula de Alain no era otra que «Quiero, luego existo», una corrección al racionalismo extremo cartesiano y al sentimentalismo romántico del «Deseo, luego existo». No es que Maurois denigre la razón y rechace el amor, sino algo muy distinto: sitúa la educación de la voluntad, gracias al primado de la acción, junto al cultivo de la inteligencia y del sentimiento que atempera el amor apasionado, causa de tantos fracasos matrimoniales.

El querer, pues, es prioritario si lo comparamos con el pensar y el desear. De aquí que Maurois no caiga en la abstracción de los valores etéreos y cosmopolitas que pivotan sobre los ideales de Humanidad (Lessing, Kant, Krause, Natorp), sino que encuentra en Alain, que observaba una sabiduría práctica, el modelo a seguir que orienta en los momentos de zozobra. «Un solo hombre en aquel tiempo comprendió lo que me sucedía. Fue Alain. A pesar de haber abandonado Ruan, continuaba siendo para mí, como para tantos otros, el maestro».⁶⁴ Tanto es así que, con el paso de los años, Maurois fue elegido por los amigos y discípulos de Alain para pronunciar su elogio fúnebre.⁶⁵ La devoción por Alain fue de tal calibre que en *Climas* (1928) el hijo de Philippe de Marcenat e Isabelle se llamará Alain, el mismo nombre que debía llevar el que nació de la unión de Maurois con Simone de Caillavet: «Le 9 juin 1928, Simone accouche prématurément, d'un enfant mort-né: un fils. Il devait s'appeler Alain».⁶⁶

Como es lógico deducir, desde temprana edad Maurois fue obsequiado por sus padres con libros de lecturas épicas que exaltaban las proezas militares en sintonía con el horizonte beligerante de una época en que los uniformes —ya fuese de tenientes o suboficiales— gozaban de gran prestigio: «El primer libro en el que aprendí a leer fue una historia de la guerra de 1870: *Français et Allemands*, de Dick Lonlay».⁶⁷ Su padre, pues, poseía en alto honor el mundo militar y así Maurois anotó en sus *Memorias* lo siguiente: «Fue el primero que me dijo: «Nosotros

⁶⁴ Maurois, *Memorias*, 102.

⁶⁵ Suffel, *André Maurois con notas de André Maurois*, 219-220.

⁶⁶ Bona, *Il n'y a qu'un amour*, 297.

⁶⁷ Maurois, *Memorias*, 22-23.

tenemos en el ejército francés a un hombre genial: el teniente coronel Foch, quien me entregó los *Principes de la Guerre* en el momento en que fueron publicados». ⁶⁸

No en balde, el juego de los soldados de plomo era el elegido por los padres para comenzar la formación heroico-patriótica de unos jóvenes que, además de ser alistados en el ejército, deberían derramar su sangre por la patria, panorama que la pedagogía pacifista —liderada por Tolstoi, que participó como teniente de artillería en la guerra de Crimea— no dudó en criticar duramente. Aunque nunca fue partidario de la guerra, Maurois sintió atracción por la vida castrense, y, sobre todo, por determinados militares —Napoleón, Lyautey, Pétain, dejando a De Gaulle relegado a un segundo plano—, con lo que la inteligencia y la milicia, la pluma y las armas, se combinan en su caso de acuerdo con una cosmovisión republicana que sabe que la educación comienza en el hogar, continua en la escuela y culmina en el ejército. He aquí las secuencias de los años de aprendizaje que hay que seguir para poder dirigir la sociedad en tiempos críticos, ya sea en el ámbito civil (industrial, empresarial, comercial), político (prefectos, funcionarios) o militar (en una Francia que mantiene su pugna con Alemania y que, a la vez, posee un extenso imperio colonial). En su opinión, el ejército francés —a las puertas de la Gran Guerra— representaba una de las instituciones más prestigiosas, a pesar de la crisis desencadenada por el caso Dreyfus:

Poseía bellas tradiciones procedentes del antiguo régimen, del Imperio y de las guerras coloniales. Era en Francia una de las raras instituciones que hubiesen franqueado el puente de la revolución. Formados en escuelas inteligentes, sus oficiales alcanzaban en su mayor parte en su juventud un nivel de inteligencia y cultura muy honroso. Muchos de ellos llegaban al ejército, como más tarde lo describe Lyautey, llenos de una fe mística, casi religiosa. ⁶⁹

De ahí, pues, que la milicia adquiriera —como se ve en el caso del mariscal Hubert Lyautey— una dimensión pedagógica, con lo que maestros y militares configuran un conjunto de perfiles que siempre estarán

⁶⁸ Maurois, *Memorias*, 27.

⁶⁹ Maurois, *Memorias*, 85.

presentes en las obras literarias de Maurois. En verdad, no extraña que en diversos pasajes de sus obras plasmase emotivos recuerdos para sus maestros, en especial para los que profesaban en el liceo, primero en el *Petit Lycée* de Elbeuf, en el que ingresó a la edad de 8 años, y más tarde —a partir de los 12— en el *Lycée Corneille* de Ruan, del cual el primero era una filial. En *Climas* (1928) pone en boca de Philippe de Marcenat —una especie de alter ego de Maurois— las siguientes palabras: «Me gustaba mucho la vida del Liceo».⁷⁰

Maurois destaca los méritos de Kittel que, además de confiar en el pequeño alumno, le sumergió en el mundo de las letras: «me inculcó el respeto a la lengua y me enseñó tan sólidamente los rudimentos del latín que con él todo me ha parecido fácil».⁷¹ Está claro que Kittel representa la imagen del profesor francés, leal a los principios de la Tercera República, que siempre tuvo bien presente lo que había significado la mutilación del territorio nacional a raíz de la derrota de Sedán (1870), que en opinión de Maurois fue un síncope.

Estos maestros de primera enseñanza no tenían otra ambición que la de formar, como mejor pudieran, las generaciones sucesivas de los jóvenes franceses. Se entregaban a esta tarea con tal pasión que les producía un vivo sufrimiento el perder a sus alumnos a la cancelación de cada curso. La víspera de la distribución de premios, Kittel nos leyó *La Dernière Classe*, de Alphonse Daudet. Le costó gran trabajo terminar su lectura. Lloraba, y los sollozos entrecortaban su voz.⁷²

Ahora bien, el gran descubrimiento de aquellos años no tuvo lugar en Elbeuf sino en Ruan, a donde se trasladaba diariamente en viaje de ida y vuelta para acudir al liceo de la ciudad. El respeto y reconocimiento hacia sus profesores es tan manifiesto que en su escrito sobre Ruan da a conocer —emulando a Marco Aurelio, a quien acude a menudo a pesar de sus críticas a los estoicos— lo que debía a cada uno de sus maestros. Nos encontramos ante un verdadero elogio de sus

⁷⁰ Maurois, *Climas*, 16.

⁷¹ Maurois, *Memorias*, 43.

⁷² Maurois, *Memorias*, 43.

mentores. A Nebout, profesor de segundo, le reconoce su afición por los románticos. A Texcier, profesor de Retórica, su apego por Voltaire, a quien dedicó una biografía.

A Lecaplan, profesor de Física, le debo cuanto sé acerca de las ciencias. Explicaba un curso excelente, en el que sólo se tenía en cuenta lo esencial [...]. A Mouchel, a Lelievre, ambos matemáticos, les debo la afición por los términos bien definidos y el horror hacia la elocuencia.

A Pichon, profesor de Gimnasia, le debo mi respeto por los movimientos bien ejecutados, con las puntas de los pies alargadas, descansando el peso sobre las muñecas y elevándolo por medio de imperceptibles tracciones. A Chartier [Alain], profesor de Filosofía, se lo debo todo.⁷³

En cierto sentido, la figura de Alain —un radical admirador de Jules Ferry— se convirtió, ante los ojos de Maurois, en el maestro pensador de aquel mundo republicano, que también se encontraba en las provincias periféricas, ya fuesen agrarias o industriales, siempre alejadas de la capital. Ruan —la ciudad en que enseñaba Alain antes de trasladarse a París, donde continuó ejerciendo en el liceo Enrique IV, el de más prestigio de Francia— confirma cuanto decimos. En fin, a los ojos de Maurois —siempre atraído por Proust— Ruan aparece como una especie de mundo originario, casi paradisíaco, en cuyo liceo alcanzó un buen nivel de formación y en el que destacaba —con luz propia— la poderosa voz de Alain: «Cuando me encontraba demasiado triste trataba de evocar aquella vida dulce, los sueños del estudio, la clase de Chartier, los paseos de los filósofos —grupo de los estudiantes de los últimos cursos—, bajo los castaños del patio de los mayores».⁷⁴

Las referencias de Maurois a Alain son constantes. «Fue en la clase de Chartier donde por vez primera, el aire fresco de la vida real penetró en nuestro mundo escolar».⁷⁵ Además, en sus recuerdos escolares de los

⁷³ Maurois, «Ruan», 951-952.

⁷⁴ Maurois, «Ruan», 970.

⁷⁵ Maurois, «Ruan», 952.

años pasados en el liceo de Ruan, Maurois comenta el siguiente hecho que marcó su vida:

Tenía dieciséis años cuando encontré al Hombre, pues así era como le llamábamos. En aquella mañana de octubre de 1901, en la que esperábamos, por primera vez a nuestro profesor de filosofía [...]. Entró con paso rápido y firme. Durante un momento, nos miró sin hablar; después, cogiendo un pedazo de tiza escribió en la pizarra dos frases de Platón: «Hay que ir a la verdad con toda el alma», y, «Hay que escoger el camino más largo».⁷⁶

Después de leer estas dos frases escritas en griego sobre el encerado, el adolescente Maurois sintió un efecto fascinador, una especie de *metanoia*, hasta el extremo de reconocer que a partir de este momento le cambió la vida.⁷⁷ Seis años después de que Maurois conociese a Alain, en 1907, este último empezó a escribir las notas —no más de dos páginas de papel de carta— que dieron lugar a los *Propos sur le bonheur* (1928), libro que proclama que la felicidad es un deber. La filosofía de Alain —vitalista y optimista— puede ser vista también como una alternativa al pensamiento neorromántico, es decir, al pesimismo de Schopenhauer y al nihilismo de Nietzsche. El 8 de septiembre de 1910, Alain había anotado la siguiente reflexión:

Se debería enseñar a los niños el arte de ser feliz. No el arte de ser feliz cuando la desgracia se desploma sobre nosotros; de eso para los estoicos; sino el arte de ser feliz cuando las circunstancias son tolerables y toda la amargura de la vida se reduce a pequeños contratiempos y malestares.⁷⁸

Por si fuera poco, «el deber de ser feliz» —tan alejado de la moral deontológica kantiana, con su carga pietista— se articula como un principio vital que no acaba con uno mismo, sino que también se proyecta hacia los demás. «Insisto en que ser feliz es un deber hacia los demás».⁷⁹ La cosa llega al extremo de que Alain sugiere, incluso, «una especie

⁷⁶ Maurois, «Destinos ejemplares», 769.

⁷⁷ André Maurois, «Alain», *Obras Completas*. V (Barcelona: Plaza & Janés, 1968), 90.

⁷⁸ Alain, *Sobre la felicidad* (Madrid: Alianza Editorial, 1966), 211.

⁷⁹ Alain, *Sobre la felicidad*, 215.

de corona cívica para premiar a los hombres que se propusieran ser felices». ⁸⁰ Por su lado, Maurois en la *Lettre ouverte à un jeune homme* (1966) deja bien claro que «l'objectif, c'est aussi d'être heureux». ⁸¹

Por ello, no extraña que Alain —que había leído un centenar de veces la *Comedia humana* de Balzac, obra que comentaba a menudo y que influyó en Maurois, quien también desea retratar una especie de galería de personajes— propusiese que el ser humano tiene la obligación de jurar ser feliz y, a su vez, la necesidad de repudiar todo cuanto nos conduzca a la infelicidad. De hecho, Alain —discípulo de Jules Lagneau, profesor de filosofía en el liceo Michelet— es presentado por Jacques Suffel, biógrafo de Maurois, como un pensador republicano y liberal, celoso defensor de los derechos del hombre y contrario al poder omnímodo de la tiranía. ⁸² En fin, Alain decidió ser feliz y, simultáneamente, que lo fuesen sus alumnos desde una posición crítica proclive a la acción, que entroncaba con la filosofía cartesiana de la duda, sin olvidar la dimensión dialógica socrática. «Su método era, más bien, enseñarnos a dudar». ⁸³

Todo indica que Alain —que centraba su saber en unos pocos libros, una treintena a lo más— nunca quiso renunciar a ejercer este magisterio, quizás al margen del academicismo al uso, tal como se desprende de la siguiente anécdota:

Un día, Rabier, Director de Enseñanza Secundaria, llegó de improviso, en el curso de una visita de inspección, en el momento en que nos estaba hablando de nuestros deberes acerca de las mujeres prostitutas. Tuvimos miedo ante la magnitud de la prueba que tenía que afrontar nuestro héroe. No cabe duda —pensamos— que ahora va a volver a referirse a Spinoza, a Platón. Pero cuando todos se hubieron sentado, Chartier continuó tranquilamente: «Estaba explicando a estos señores sus deberes acerca de las mujeres prostitutas...». Gran lección para aquellos jóvenes ruaneses. ⁸⁴

⁸⁰ Alain, *Sobre la felicidad*, 215.

⁸¹ Maurois, *Lettre ouverte à un jeune homme*, 47.

⁸² Suffel, *André Maurois con notas de André Maurois*, 207.

⁸³ Maurois, «Destinos ejemplares», 769.

⁸⁴ Maurois, «Ruan», 952-953.

Además, Alain —para quien la inmoralidad más grande residía «no en la prostitución del cuerpo, sino en la de los sentimientos»—⁸⁵ entendía la docencia de la filosofía a modo de una cruzada pedagógica, cosa lógica si tenemos en cuenta que confiaba en la educación:

Alain está lejos de despreciar la educación. Frecuentemente describe el animal humano, sombrío y presto a encabritarse cuando alguien se le acerca sin precauciones. La educación es una rara virtud que protege al espíritu, como nos lo recuerda el doble sentido de la palabra *esprit*. El verdadero espíritu no hierre. En el arte de pensar hay siempre educación.⁸⁶

Este sentido pedagógico de Alain —que desde una posición radical escribía en la prensa local de Ruan y dirigía debates en la Universidad popular— confiere a su filosofía una perspectiva educativa, con la intención de restaurar una cultura del espíritu de sesgo humanista sin connotaciones teológicas, aunque abierta a un espiritualismo que debe muchas cosas al mensaje cristiano. En la *Lettre ouverte à un jeune homme* (1966), escrita pocos meses antes de su fallecimiento, Maurois dedica un capítulo al tema de la fe y recupera la definición de Alain sobre el particular.⁸⁷ De ascendencia judía y cercano al protestantismo, Maurois muestra sus simpatías por la figura de Cristo que irradia un sentido moral ejemplar, alentado además por los vientos del Concilio Vaticano II (1962-1965): «Vous avez —recuerda al joven destinatario de su carta— le bonheur de vivre au Temps où se répand cette bonne nouvelle».⁸⁸

En suma, esta atmósfera espiritualista no es exclusiva de Alain y de Maurois, ni tampoco de Francia, sino que se da en todo el continente europeo con autores tan destacados como Werner Jaeger y Ernst Robert Curtius, amén de otros nombres menores como Juan Estelrich, Paul Valéry y Hermann Keyserling.⁸⁹ «La influencia de Alain sobre mis gustos

⁸⁵ Maurois, *Memorias*, 70.

⁸⁶ Maurois, «Alain», 130.

⁸⁷ Maurois, *Lettre ouverte à un jeune homme*, 157.

⁸⁸ Maurois, *Lettre ouverte à un jeune homme*, 160.

⁸⁹ Silvia Coll-Vinent, «Hacia un nuevo humanismo: Joan Estelrich, Paul Valéry y Hermann Keyserling y el periodismo europeo de los años 30», en *Cosas vistas, cosas leídas. La edad de oro del periodismo en Cataluña, España y Europa*, eds. Xavier Pla y Francesc Montero (Kassel: Edition Reichenberger, 2014), 83-105.

literarios fue tan poderosa como su influencia en mis ideas».⁹⁰ En realidad, Maurois fue fiel a su maestro hasta el final, tal como recuerda en los comentarios que dedicó —a manera de contrapunto— a la biografía de Suffel:

Cada vez que iba a París, corría a la calle de Rennes, donde vivía entonces, o iba a esperarle en el Liceo Henri IV, y atravesábamos juntos el parque de Luxembourg. Seguí sus clases en el Collège Sévigné. Cuando se jubiló, enfermo, tomé la costumbre de visitarle en el Vésinet. Discípulo canoso, me complacía ir a esa casita, que era para mí uno de los altos lugares del espíritu, y sentarme frente al sabio.⁹¹

No en balde, Alain —seguidor de Sócrates— elaboró textos pedagógicos a manera de breves ensayos, sin una sistemática como sucede con toda su obra. En concreto, nos referimos a los *Propos sur l'éducation* (con un prólogo fechado el 6 de junio de 1921), que se han publicado con el anexo de la *Pédagogie enfantine*.⁹² A imagen y semejanza de Alain, también Maurois deseaba formar un público lector como hacían los maestros del sistema republicano francés, que Albert Camus exaltó en la figura de Louis Germain con ocasión de recibir el Premio Nobel (1957). Solo de esta forma se puede entender el *ethos* pedagógico republicano que Maurois concreta en los ejemplos de la historia, con lo que sus estudios biográficos e históricos adquieren una innegable connotación formativa.

Desde luego, los años de aprendizaje de Maurois marcaron su trayectoria personal e intelectual. De una constitución un tanto débil y enfermiza, aprovechó las clases de gimnasia para endurecer su cuerpo y así —después de liberarse de un corsé que le comprimía— siguió las enseñanzas de Picon —«profesor de Gimnasia, antiguo suboficial»— para obtener un premio.

Todos los años, el Ministerio de la Guerra ofrecía al liceo una medalla para el alumno más destacado en gimnasia del estable-

⁹⁰ Maurois, *Memorias*, 63.

⁹¹ Suffel, *André Maurois con notas de André Maurois*, 218-219.

⁹² Alain, *Propos sur l'éducation suivis de Pédagogie enfantine* (Paris: Presses Universitaires de France, 1986). Hay traducción: *Charlas sobre educación, seguido de Pedagogía infantil* (Buenos Aires: Editorial Losada, 2002).

cimiento [...]. Cuando, a fin de año, se celebró el concurso, obtuve mi medalla entre todos los gimnastas del Liceo. Me proporcionó más alegría que mi éxito en el bachillerato.⁹³

Aquí conviene añadir que los años de formación de Maurois no sólo tomaron una dimensión intelectual en la que Alain tuvo un especial relieve, ya que gracias a su magisterio revisó a Sócrates, Descartes, Kant, Comte, Balzac y a otros autores más, sino que también se orientaron hacia la milicia, una vocación que se fraguó en el domicilio familiar y en las clases de gimnasia del liceo y que le llevó hasta el ejército, a los 18 años, como voluntario. Lógicamente, la vida francesa de aquel entonces no puede entenderse sin el recuerdo de las guerras napoleónicas y la crisis ocasionada por la caída del Segundo Imperio, con una verdadera «deba-cle» militar como Sedán (1870). En todo caso, y gracias a su interés por la gimnasia, fue declarado útil para el servicio militar:

Alimentado por mi padre y mis dos tíos con relatos militares; lector apasionado durante toda mi infancia de los libros guerreros de Danrit, y, desde hacía ya algunos años, de Vigny, de Stendhal y de Napoleón, hubiera considerado una desgracia no poder ser soldado.⁹⁴

Por su parte, en *Climas* (1928), al tratar los años de aprendizaje de Philippe de Marcenat —retrato inspirado en apuntes autobiográficos y en las relaciones con sus dos esposas Janine y Simone, transformadas en Odile e Isabelle— rememora los juegos bélicos que entonces estaban en boga, sin mayores complicaciones:

Este juego había sido inspirado por la lectura de mi libro favorito: *Guerre en Forteresse*, de Danrit. En mi madriguera de francotirador, era Mitour el soldado de segunda, defendía el fuerte de Liouville, al mando de un viejo coronel por quien hubiera dado la vida muy gustoso.⁹⁵

Por estas razones, ambos caminos —la cultura y la milicia, las letras y las armas, sin olvidar las ciencias— se darán en el pensamiento de

⁹³ Maurois, *Memorias*, 56.

⁹⁴ Maurois, *Memorias*, 76.

⁹⁵ Maurois, *Climas*, 15.

Maurois en perfecta simbiosis, sin detectarse ningún tipo de contradicción, porque al fin y al cabo ambos aspectos —escuela y cuartel, liceo y regimiento— aparecen como las auténticas condiciones de posibilidad del *ethos* republicano. Más todavía, el ejército significó para Maurois una escuela de compañía, con lo que se acentuaba el deseo de asimilación de aquellos judíos que confiaban —a pesar de la crisis derivada del *affaire* Dreyfus— en la fortaleza de la Tercera República. No acaba aquí la cosa, porque si los sectores progresistas se pusieron del lado del capitán Dreyfus, los núcleos realistas católicos —buena parte de los cuales había aceptado a regañadientes el sistema republicano— se opusieron a las medidas contra la escuela confesional de la Tercera República. En concreto, la enemiga de los sectores conservadores se dirigió contra la política anticlerical del primer ministro francés Émile Combes (1902-1905), que llevó a cabo el cierre de las escuelas religiosas en manos de las congregaciones, un auténtico escándalo para las derechas, aspecto que Maurois reflejó en *Tierra de Promisión* (1946).

También hay que tener en cuenta que si con el caso Dreyfus el prestigio del ejército quedó un tanto dañado, Maurois hizo todo lo posible para que recuperase la reputación de antaño, en un momento en que, si por un lado se asistía al fin de la *Belle Époque* —y todo cuanto representaba—, por otro marcaba el punto álgido de la colonización francesa en África y en Asia: «Desde 1900, y sobre todo desde el *affaire* Dreyfus, la misión del artista o del escritor se ha oficializado, secularizado, normalizado, en relación a su época. La literatura entera ha entrado en el ámbito nacionalizado».⁹⁶ Maurois intentaba, pues, establecer puentes con el mundo anterior a la crisis que siguió a la Gran Guerra, con aquella *Belle Époque* de un mundo de seguridades en franco retroceso, que el famoso *J'accuse* de Zola, del 13 de enero de 1898, puso en entredicho. Mientras Zola se enfrenta con el ejército, Maurois intenta salvar el honor de una institución que se vio salpicada por un escándalo que dividió Francia en dos bandos: los *dreyfusards* y los antisemitas, los defensores del capitán Dreyfus y los partidarios de la razón de estado. Con este telón de fondo, es fácil comprender que Maurois decidiese enaltecer la tradición militarista francesa que, en definitiva, pudo parar los pies en Verdún (1916)

⁹⁶ Bourniquel, *Actitudes políticas del escritor francés contemporáneo*, 17.

al ejército prusiano, el mejor de cuantos existían a comienzos del siglo pasado.⁹⁷

A la altura de los años veinte, Francia vivía en carne propia los desastres de la guerra con una inflación galopante, después de los sacrificios de muchas familias que vieron morir a padres, esposos y hermanos, sin olvidar que las mujeres también perdieron la guerra, según reflejó Curzio Malaparte en su teatro al recrear escenas de la vida de Viena en la primavera de 1945.⁹⁸ Los motines de las tropas francesas —que aplacó Pétain no siempre con métodos ortodoxos— afectaron negativamente la imagen de un ejército que identificó la batalla de Verdún con las Termópilas, con la correspondiente dosis de simbolismo pedagógico para las nuevas generaciones que mantenía vivo el modelo escolar patriótico que Berta von Suttner había denunciado en *¡Abajo las armas!* (1889) y que le valió el Premio Nobel de la Paz en 1905.

Como es natural, después de la revolución soviética de 1917 y del movimiento espartaquista en la Alemania de 1919, Francia precisaba de un ejército reconocido e identificado con los intereses del pueblo. Pero las tensiones continuaron y las diferencias entre De Gaulle y Pétain se hicieron en 1940 bien evidentes, marcando el destino dual de Francia, dividida entre la colaboracionista de Vichy y la Francia libre que inició su singladura desde las ondas radiofónicas londinenses.

Aparte de que Maurois ya contaba con una innegable vocación militar, su paso por el ejército fue una experiencia impagable. Además de conocer a otros jóvenes que procedían del ámbito de la cultura como el filósofo Étienne Gilson, o bien a algunos vástagos de las clases industriales, la vida castrense no le defraudó. Muy al contrario:

Del mismo modo que había amado la vida del liceo, amaba también la del regimiento. Toda una parte de nuestra existencia era todavía vida de estudiantes. Varios oficiales nos daban clases [...]. Fue para mí muy pronto un placer deportivo e intelectual participar en la escuela de compañía». ⁹⁹

⁹⁷ Paul Jankowski, *Verdún 1916. Crónica de la batalla más célebre de la Primera Guerra Mundial* (Madrid: La esfera de los libros, 2016).

⁹⁸ Curzio Malaparte, *También las mujeres perdieron la guerra* (Madrid: Ediciones Alfíl, 1963).

⁹⁹ Maurois, *Memorias*, 78.

Su interés fue tal que alcanzó el primer lugar de su pelotón, obteniendo los galones de sargento, graduación que mantenía cuando sonó la movilización a comienzos de agosto de 1914. El hecho de no ser todavía oficial —en su día olvidó cursar la solicitud para ser promovido a teniente— le salvó de una muerte casi segura en las trincheras durante la Gran Guerra, siendo destinado —gracias a su conocimiento de la lengua y cultura inglesas— como enlace con las tropas británicas. Finalmente, logró la graduación de capitán, con la que también fue movilizadado en las trágicas horas de la primavera de 1940, cuando se produjo —en palabras de Marc Bloch—¹⁰⁰ la extraña derrota de Francia, un desastre sobre el cual Maurois reflexionó profundamente. Está claro que para nuestro autor la cultura sin la fuerza militar no tiene sentido, de modo que fueron las luchas entre los políticos franceses las que impidieron la modernización del ejército, a la vez que en Francia se abría un divorcio entre las élites y el régimen republicano, situación que se agravó con la llegada del Frente Popular en 1936.¹⁰¹ De cualquier modo, en 1943, regresó del exilio —período en que fue objeto de una campaña de difamación, al ser acusado de partidario de Pétain—¹⁰² para ingresar por cuarta vez en el ejército francés. ■

Nota sobre los autores:

RAQUEL DE LA ARADA ACEBES es profesora del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Se ha especializado en la historia de género y en la presencia de la mujer en las esferas públicas y privadas durante la edad contemporánea. Ha publicado diversos artículos en revistas histórico-pedagógicas y ha colaborado en diferentes obras colectivas sobre historia de la educación. Participa como docente en el Máster de Educación Secundaria en la Universidad de Barcelona.

¹⁰⁰ Marc Bloch, *La extraña derrota: testimonio escrito en 1940* (Barcelona, Crítica, 2003).

¹⁰¹ André Maurois, *Tragedia en Francia* (Barcelona: Editorial Lara, 1944), 157-158.

¹⁰² Bona, *Il n'y a qu'un amour*, 388.

JORDI GARCIA FARRERO es profesor del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona y consultor en el grado de Educación Social de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC). Premio Extraordinario de Doctorado por la Universidad de Barcelona (curso 2012-2013). Autor del libro *Caminar. Experiencias y prácticas formativas* (2014). Miembro del GREPPS (Grupo de Investigación en Pensamiento Pedagógico y Social) de la Universidad de Barcelona.

CONRAD VILANOU TORRANO es profesor del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona que se ha especializado en el estudio de los conceptos, discursos y narrativas pedagógicas. Director de la revista *Temps d'Educació*, que edita el Instituto de Ciencias de la Educación de la misma Universidad. Investigador principal del GREPPS (Grupo de Investigación en Pensamiento Pedagógico y Social), de la Universidad de Barcelona, grupo reconocido y consolidado por la Generalitat de Catalunya. Ha dirigido 33 tesis doctorales, tres de las cuales han obtenido el correspondiente Premio Extraordinario.

DEL «ARTE POVERA» A LA PEDAGOGÍA PÓVERA: EL ARTE DE TRASMUDAR LO EFÍMERO EN INTENSIDAD*

*From «Arte Povera» to the Poor Pedagogy: the art of transforming
the ephemeral into intensity*

Albert Esteruelas Teixidó[§] y Xavier Laudo^δ

Fecha de recepción: 05/06/2016 • Fecha de aceptación: 21/09/2016

Resumen. El artículo que presentamos pretende recuperar algunas ideas pedagógicas olvidadas y abandonadas por la corriente general de la pedagogía actual. Se trata de ideas destiladas del arte y de la historia, modelos «inútiles» que se alejan de las «útiles» ideas positivistas, materialistas y comerciales que están marcando el devenir de la pedagogía. En un primer momento, exponemos sucintamente el movimiento fundado por Germano Celant en 1967 y llamado «arte povera», observando que existen innumerables elaboraciones del pensamiento ligadas a sus obras que resultan pertinentes para la pedagogía. De la comparación entre el «arte povera» y la pedagogía, vemos surgir la «pedagogía povera», una propuesta que recicla ideas que están cayendo en el olvido a pesar de su enorme interés. En un segundo momento, hemos ido caracterizando la pedagogía povera comparándola con las producciones y concepciones del arte povera; el resultado es la enumeración y desarrollo de un conjunto de características que, aunque no agotan el fenómeno povera, fijan lo que podemos llamar «poverismo».

Palabras clave: Arte povera; Pedagogía povera; Pedagogía alternativa; Filosofía de la educación; Historia de la educación; Historia del arte; Teoría de la educación

[§] Dept. Teoria i Història de l'Educació. Facultat d'Educació. Universitat de Barcelona. Passeig Vall Hebron 171, 08035 Barcelona. España. albertesteruelas@ub.edu

^δ Universitat de València. Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació. Dept. d'Educació Comparada i Història de l'Educació. Av. Blasco Ibáñez, 30. 46010, Valencia. España. xavier.laudo@uv.es

* La investigación que ha dado lugar a estos resultados ha sido impulsada por RecerCaixa, financiadora del proyecto «Pensament pedagògic i discursos educatius en la construcció europea cent anys després de la Gran Guerra. Entre el passat i el futur».

Abstract. *The present article seeks to recover some pedagogical ideas forgotten and abandoned by current mainstream pedagogy. Namely, it refers to ideas taken from art and history, «useless» models that deviate from the «useful» positivistic, materialistic and commercial ideas that are shaping the future of pedagogy. First, we briefly describe the movement founded by Germano Celant in 1967 known as «arte povera», noting that there are innumerable thought constructions related to his work that are relevant for pedagogy. «Poor pedagogy» emerges from the comparison between «arte povera» and pedagogy, a concept that recycles ideas that have fallen into oblivion despite their enormous interest. Secondly, we characterize the poor pedagogy by comparing it with productions and conceptions of arte povera, the result being the enumeration and development of a set of features that, while not exhausting the possibilities of the povera phenomenon, amount to what we call «poverism».*

Key words: *Arte povera; Poor pedagogy; Alternative pedagogy; Educational philosophy; History of education; History of art; Educational theory*

En los últimos años —y ya son demasiados— la pedagogía particularmente, pero también la ciencia en general, ha sido engullida por dos procesos que la han desvalorizado. Además de ser demasiado totalizantes, dichos procesos resultan excesivamente doctrinarios para los intereses científicos. En primer lugar, las diferentes educaciones, teóricas y prácticas, se han entregado a concepciones más o menos positivistas y materialistas o meramente pragmatistas; corrientes que, en el pasado, han realizado interesantes aportaciones, pero que en el presente también han comportado una pobreza en la concepción de la teoría.

Ciertamente, la pedagogía —a la luz de la influencia del darwinismo y acuciada por el deseo de fundamentarse científicamente— acudió, como muchas otras disciplinas hicieron, a las ciencias naturales, iniciándose lo que podríamos llamar «paradigma higiénico».¹ Desde entonces, el saber pedagógico se ha ido diluyendo en una concepción científica moderna que, unida a la desconfianza en la formación humana —y a una buena dosis de desconcierto educativo y general— ha provocado la entrada en el reino de la eficacia, una especie de formación empresarial de lo humano.

En segundo lugar, conquistada por los conceptos pragmáticos —aunque a menudo empobrecedores— la práctica y la teoría educativa han contribuido a la formación del consenso del consumidor, del mercantilismo.

¹ Sobre este tema se puede consultar Conrad Vilanou, «De la fisiología a la psicotècnia: Emili Mira i la constitució de la pedagogia com a disciplina científica», en *Emili Mira, els orígens de la psicopedagogia a Catalunya*, coord. Conrad Vilanou (Barcelona: Universidad de Barcelona, 1998), 41-72.

mo y del clientelismo. Como sea, la pedagogía está diluyéndose bajo las ruinas de la economía y de la utilidad material. Ya nada parece acaecer en el exterior de los intereses económicos y empresariales. No hay afuera. Su desplazamiento, triste, la aleja radicalmente del vitalismo y del mundo de la vida al que también pertenece. Empezamos a creer, erradamente, que enseñar es evaluar, que educar es programar; empezamos a creer que la vida es técnica exclusivamente.

Por lo dicho, no resulta difícil apreciar una cierta claudicación pedagógica ante los designios del mercado y bajo el impulso ahora de otra forma hegemónica de pensar quizá todavía más ambigua: el paradigma de la «calidad», una palabra que sin decir nada parece que lo diga todo. En lugar de substituir los hechos por interpretaciones, lo que hemos hecho es reemplazar la ciencia por la suposición; en lugar de sustituir lo sólido por lo líquido lo que hemos hecho es reemplazar lo sólido por lo gaseoso. Todo ello, bajo la apariencia de científico de bata blanca, y acaso sin intuir ni una sola de las contradicciones inherentes de ese proceso. La pedagogía se está convirtiendo en lo que, hace ya unos años, Ivan Illich identificó con la expresión «Disabling professions»,² es decir, profesiones inhabilitantes, aquellas en la que se pierde el control sobre la propia vida, perdiendo la capacidad incluso de reconocer las propias necesidades, sometidos por completo a intereses ajenos, los del mercado, los de la política.

Por ello, comienza a ser urgente construir una pedagogía de la resistencia, que sea diversa y diferente. Por eso se hace necesaria una pedagogía que sea pobre en ideología, pobre en intereses ajenos a la educación y a la vida; una pedagogía pobre que esté dispuesta a recuperar y reutilizar ideas de antaño que han dejado de ser comunes por su vinculación a formas políticas liberadoras. Han dejado de ser comunes, cierto, pero, si han dejado de ser imprescindibles para la supervivencia, no por ello podemos prescindir de ellas para la vida. Eso es lo que ha sucedido con algunas maneras de trabajar —como la autogestión— que son arrinconadas y marginadas en virtud de intereses ideológicos, puesto que conllevan formas potencialmente emancipadoras y promueven la autoconstrucción

² Ivan Illich *et al.*, «Profesiones Inhabilitantes», en *Profesiones inhabilitantes*, eds. Ivan Illich *et al.*, (Barcelona: Blume, 1981).

autónoma sobre parámetros distintos a los mercantiles y políticos consensuados.

Ante esta voluntad de elaborar una pedagogía de la sospecha que atienda a lo desechado, y que responda a los retos planteados por la muerte de los relatos, por la puesta en cuestión de la concepción emancipadora de la modernidad, por el giro pedagógico hermenéutico y fenomenológico, resulta iluminador mirar atentamente el proceder del mundo artístico, observar la forma en que el arte conceptualiza y comprende el espacio y el tiempo, la vida y la cultura. Hay que mirar atrás y mirar de forma diferente. Más que intentar pensar una pedagogía explicadora debemos intentar comprender e intentar disentir, experimentar, pensar, vivir. Y creemos estar en lo cierto si afirmamos que el ámbito artístico reúne las libertades suficientes para llevar a cabo esta empresa.

Debemos precisar que no pretendemos narrar lo que el arte supone para la pedagogía, ni de sus posibilidades éticas, políticas o estéticas, tampoco de sus potencialidades pedagógicas; no nos referimos a su instrumentalidad ni a su pragmatidad, ni a cómo se puede utilizar el arte para la educación. No es que esta mirada no tenga importancia, que es obvio que la tiene, y de ahí la cantidad de trabajos dedicados a desarrollarla, sino porque pretendemos llamar la atención sobre otras cuestiones que han sido a menudo olvidadas. Tomamos el arte como punto de partida para movernos en el ámbito de lo paradigmático, de la sinonimia, de lo metafórico, es decir, de su potencial belleza para pensar la cultura y las prácticas y teorías pedagógicas.

En definitiva, de lo que se trata es de hacer pasar a la pedagogía de los servilismos positivista y pragmatistas, de una vinculación acrítica con el mundo de la ciencia o de la utilidad, a una concepción pedagógica que se ilumina en el arte conceptual. Los pedagogos debemos convocar a otro *reparto de lo sensible*, en términos de Jacques Rancière; es decir, a abrir una forma distinta de la educación como «determinante de quién somos cada uno, nuestro lugar en el mundo y lo que nos está permitido ser, hacer y decidir».³

³ Xavier Laudo, «¿Explicas o emancipas? Jacques Rancière y la educación sin explicaciones: Una apología de la conversación», en *El legado educativo de filósofos contemporáneos*, coord. Juan Sáez (en prensa).

Es de esta manera cómo se rompen las cadenas que nos unen a un determinado orden de las cosas. La pedagogía vuelve a vincularse a la filosofía y al arte, relación que se revela como fecunda y rica más allá del dogmatismo de los expertos. Se hace indispensable reclamar una nueva unión entre la pedagogía y la vida de igual modo que se exigió el vínculo de ésta con el arte, de la cultura con la natura, en perpetua batalla contra los molinos del darwinismo, contra la tiranía de la biología. Si la vanguardia artística quiso liberar los objetos de su utilidad y de su consumo, la pedagogía debe ser liberada también de su mercantilismo vacío, hacerse «pobre», es decir, «carente de comercialidad». La educación debe dejar de ser exclusivamente un objeto de consumo.

HACIA UNA PEDAGOGÍA PÓVERA⁴

Las preguntas desde las que abordamos la propuesta pedagógica serían, por lo tanto, las siguientes: ¿Puede la historia, lo antiguo, lo desechado, lo abandonado o lo efímero ser una guía sugerente en la construcción de una pedagogía autónoma? ¿Puede serlo el arte? Las respuestas a ambas preguntas son afirmativas. En el arte se han sucedido movimientos y propuestas que han enriquecido la sociedad en la que se han producido, haciendo posible una respuesta al consenso acrítico de su tiempo, alejándose de la sociedad del espectáculo con más humildad, pero con la misma exigencia que lo hiciera Guy Debord.

Como hemos dicho en otro lugar,⁵ la pedagogía está obrando un giro «pobre»; un giro que transcurre paralelo a la vez que se inspira en el movimiento artístico —claramente pedagógico—, aunque muy poco documentado, del «arte povera».⁶

Bajo el influjo del giro «póvera», el pedagogo deviene un artista ya que, como la obra de arte, la educación ha dejado de ser un producto decorativo; ahora es indispensable que también deje de ser un artículo

⁴ Aclaramos que cuando hablamos del arte povera no acentuamos la palabra por tratarse de un término italiano; sin embargo, al referirnos a la pedagogía póvera optamos por el tratamiento según la ortografía castellana.

⁵ Véase sobre el tema, Albert Esteruelas y Xavier Laudo, «La pedagogía “povera”: una pedagogía del reciclatge», *Temps d'Educació*, 48 (2015): 13-28.

⁶ La comparación entre el arte povera y la pedagogía póvera nos la sugirió el profesor Conrad Vilanou.

de consumo. Numerosos artistas crean obras de arte que serán consumidas como cualquier otro producto, de igual manera que los pedagogos, convertidos en verdaderos expertos de la educación, crean productos de consumo en mucha mayor medida que en la que educan. No se trata de «[...] crear un tipo nuevo de Misa, sino una relación del tipo de la isabelina que ligue lo privado a lo público, lo íntimo con lo abigarrado, lo secreto y lo abierto, lo vulgar y lo mágico».⁷ La pedagogía necesita, y puede, liberarse de su mercantilismo vacío; hacerse «pobre» y vitalista. No entendemos por qué si Pasolini, Rossellini o De Sica realizaron un cine *póvera*, nosotros no podemos construir una pedagogía también *póvera*. Buscamos a Jannis Kounellis, Mario Merz o Michelangelo Pistoletto en la pedagogía, pero sobre todo buscamos las nuevas «Puerta cerrada con libros», el nuevo «Iglú», o quizá «Dar la vuelta a los ojos». Encontramos fácilmente lo *póvera* en la teoría de la educación. Tampoco resulta excesivamente difícil verlo aparecer en historia, en la que el poverismo hunde sus raíces. De hecho nace de ella y, en cierta manera, muestra lo fructífero que puede ser lo considerado inútil y permite apreciar cuán inútil es a veces lo considerado fructífero. En definitiva, el poverismo encumbra la importancia del pasado histórico para construir una pedagogía que responda a la condición humana.

El arte *povera* nace bajo la influencia del «teatro pobre» que es un teatro de vanguardia propuesto por Jerzy Grotowski y el crítico teatral Ludwik Flaszen en el llamado «Laboratorio Teatral», creado en 1959. Aunque inicialmente situado en Opole, una pequeña ciudad de Polonia, el «Laboratorio Teatral» se trasladó a la ciudad universitaria de Wrocław, donde se convirtió en el Instituto de Investigación del Actor. Un teatro que hundió sus raíces en las filosofías orientales y en el psicoanálisis de Jung, además de beber de la fuente de Antonin Artaud.⁸ Todo lo que rodeó al «teatro pobre» presentaba un interés pedagógico evidente ya que los miembros de la compañía actuaban como maestros.⁹ Así no es de

⁷ Peter Brook, «Prefacio», en *Hacia un teatro pobre*, ed. Jerzy Grotowski (Madrid: Siglo XXI Editores, 1992), 7.

⁸ Aurora Fernández Polanco, *Arte Póvera* (San Sebastián: Editorial Nerea S. A., 2003), 37.

⁹ Sin autor, «El Laboratorio Teatral», en Grotowski, *Hacia un teatro pobre* (Madrid: Siglo XXI Editores, 1992), 3.

extrañar que incluso el artista povera Pistoletto fundara el grupo *Lo Zoo* representando el *Teatro delle Mostre*.¹⁰

Aunque suele olvidarse, un precursor claro del arte povera fue el trabajo de Julian Beck y Judith Malina, que fundaron el experimental «Living Theatre» en 1947 caracterizado por su pacifismo y vitalismo. Tampoco suele citarse como antecedente la tradición religiosa italiana, especialmente la de San Francisco de Asís.

Abanderado por el polifacético Germano Celant, el arte povera representó un intento de conceptualización de las realizaciones de un grupo de creadores italianos (inicialmente Michelangelo Pistoletto, Giuseppe Anselmo, Alighiero e Boetti, Mario y Marisa Merz, Pier Paolo Calzolari, Gilberto Zorio, Giulio Paolini). Su nacimiento oficial fue en septiembre de 1967, con ocasión de la muestra —realizada en la galería genovesa La Bertesca— llamada *Arte povera e Im spazio*, que puede considerarse el primer manifiesto povera. El nombre de la exposición respondía a los dos espacios en que quedó dividida: arte e *Im spazio* —abreviatura de *Immagine spazio*—. ¹¹ Este manifiesto resumía la lectura que *los povera* realizaban de la modernidad, y que tan cercano nos resulta hoy: «Vivimos en un período de desculturización [...] los lenguajes simbólicos y convencionales se desintegran». ¹²

En coherencia con uno de sus postulados más apreciados —la transitoriedad—, el inicio de la disolución del movimiento hay que situarlo en 1971, aunque continuaron exponiendo juntos hasta 1972. Lo cierto es que el arte povera nunca ha desaparecido: reaparece constantemente. Así, posteriormente a su disolución oficial, Germano Celant volvió a organizar diversas exposiciones, entre las que destaca la realizada en el *Institute for Art and Urban Ressources* de Nueva York, llamada *The Knot Arte Povera at P. S. I.* También se publicó la obra *Del Arte Povera a 1985*; ¹³ desde entonces diversas exposiciones van devolviendo el arte povera a la

¹⁰ Fernández Polanco, *Arte Póvera*, 37.

¹¹ El segundo texto programático es «Arte Povera. Appunti per una guerriglia», publicado en la revista *Flash Art*, cuyo autor es Germano Celant, que en 1969 publicará *Arte Povera/Ars Povera*. Citamos por la siguiente edición: Germano Celant, «Arte povera. Apuntes para una guerrilla», en Fernández Polanco, *Arte Povera*, 99-103.

¹² Germano Celant *et al.*, *Arte povera in collezione* (Milano, Charta, 2000), 27-28.

¹³ Germano Celant (ed.) *et al.*, *Del Arte Povera a 1985* (Madrid: Ministerio de Cultura, 1985).

actualidad, sin desaparecer nunca completamente y siempre transformándose: «[...] desde que el arte povera fue relanzado se suceden sin interrupción las exposiciones de estos doce artistas».¹⁴ Así, no resulta difícil rastrear lo povera en el arte ecológico y en el Land Art. Recientemente hemos asistido a un Neo-arte povera de la mano de los neoconceptuales o posconceptuales.

El arte povera se sumerge en la humildad de quien quiera recrear el arte con objetos abandonados, olvidados e inútiles. Con una actitud marginal, reivindicando lo efímero, el arte povera se introdujo en España hacia 1969, una fecha que coincide con las experiencias de Jordi Llena y las actividades del *Jardín del Maduixer*, casa de Sílvia Gubern y Jordi Galí, que daba nombre al grupo del que también formaba parte Antoni Llena y Àngel Jové. El *Jardín del Maduixer* fue uno de los primeros espacios en los que se desarrollaron propuestas artísticas conceptuales.¹⁵ Cabe señalar que hay quien vio en la exposición de este grupo, llamada «Última promoción», un vaticinio del arte pobre, pero un año antes de que lo alumbrara Celant, es decir, en 1966.

Atendiendo a la significación que adquirió el teatro pobre, Germano Celant se inspiró en la voluntad dramática de querer volver a las experiencias primarias, y en la importancia del concepto en cualquier obra, hechos que tienen una perfecta significación pedagógica y que presentan una clara relación con la pedagogía de la intensidad, de la que hablaremos más adelante. Margo Glantz, el traductor de la obra *Hacia un teatro pobre* de Grotowski, lo resumió acertadamente en su «Nota a la traducción española»:

Un teatro pobre es a la vez el teatro pobre de recursos, pobre porque carece de escenografía y técnicas complicadas, porque carece de vestuarios suntuosos, o porque prescinde de la iluminación y del maquillaje. Hasta de la música. Pobre pues en sentido material. Al mismo tiempo es pobre porque se despoja de todo elemento superfluo, porque se concentra en la esencia del arte teatral, en el actor. El pobre cuerpo del actor es la expresión máxima y definida de este teatro. Pero es también pobre

¹⁴ Fernández Polanco, *Arte Póvera*, 12.

¹⁵ Anna Casanovas, «Aproximació a la videocreació a Catalunya», *D'art*, 21, (1995): 141. <http://www.raco.cat/index.php/Dart/article/view/100451/126479>.

porque es ascético, porque busca una nueva moralidad, un nuevo código del artista.¹⁶

Se trata, pues, de un manifiesto que se convirtió en una especie de guía espiritual.

BREVE CARACTERIZACIÓN DE LA PEDAGOGÍA PÓVERA

Aunque resulta difícil, en el espacio de que disponemos, caracterizar convenientemente lo que entendemos por pedagogía póvera y mostrar a la vez su sintonía con el movimiento artístico, intentaremos en las páginas siguientes exponer algunas nociones.

La pedagogía póvera se afirma en lo efímero

Tanto el arte como la pedagogía póvera se reconocen efímeros, entendiendo lo efímero como aquello que transita hacia otra cosa, y no como aquello que caduca y se vuelve inservible; es decir, se parece más a un concepto líquido posmoderno que a uno sólido moderno, pero sin llegar al estado gaseoso relativista. Si lo sólido es lo perenne y lo gaseoso es lo caduco, lo líquido es lo efímero y transitivo. El arte povera representó la tendencia artística *no visual*, la pedagogía póvera simboliza la tendencia *no didáctica*. Si el arte povera reaccionó contra los bellos temas clásicos, la pedagogía se enfrenta a la concepción totalitaria de la formación técnica, puesto que empobrece, en el sentido negativo, la vida. La «antiforma» deja paso a la «antididáctica», y la metodología deja paso al paseo, con los pies, con las palabras. De alguna manera, el poverismo se constituye en una antipedagogía que produce un contraprofesor que no pretende hacer nada por los estudiantes, que no tiene ninguna persona para modelar. El arte povera, tan estéticamente sesentayochista, también pretende hacer saltar por los aires el credo moderno.¹⁷ En su huida del espectáculo de la modernidad, acude amablemente y sin prisas a la *performance* como

¹⁶ Margo Glantz, «Notas a la traducción española», en Grotowski, *Hacia un teatro pobre*, 1.

¹⁷ Fernández Polanco, *Arte Póvera*, 12. El arte povera influyó notablemente en el mayo del 68, una revolución considerada fracasada que, teniendo en cuenta lo que ha representado y representa el poverismo, puede interpretarse a la luz del «éxito», por las fructíferas consecuencias pedagógicas que intentamos traducir en estas páginas.

instrumento político capaz de generar un espacio alternativo, un espacio en el que pensar.

La pedagogía póvera se afirma en lo duradero

La pedagogía póvera, aunque efímera, es una resistencia a la inhabilitación, que tanto daño está haciendo a la historia y al pensamiento. El poverismo pedagógico pretende, como hizo la corriente artística homónima, acudir a los materiales olvidados y rechazados por la pedagogía oficial y por la sociedad de consumo dotándolos de significado, dignificándolos y convirtiéndolos en objetos de resistencia. Como el arte povera, la pedagogía necesita empobrecerse para optar por la humildad de los conocimientos, huyendo de la grandilocuencia y del dogmatismo del proyecto. Así lo hizo Grotowski con el teatro pobre cuando afirmaba que «educar a un actor [...] no significa enseñarle algo».¹⁸ Sin abandonar las tecnologías, el poverismo pretende rebelarse contra la fascinación que nos producen.

La actitud respecto al tiempo —expuesta más adelante— es a la vez un posicionamiento sobre la cultura. Los artistas póvera están interesados, como acabamos de decir, en lo efímero, en la supuesta obsolescencia de los objetos, de los relatos, de los proyectos —una tarea a la que se ha abocado el mercantilismo acrítico— aunque para afirmar precisamente todo lo contrario. Lo efímero no es, en ningún caso, lo inmediato. Los póvera manifiestan necesidad de reinventar lo obsoleto, utilizándolo para «formar una nueva historia». De esta manera se entiende fácilmente la presencia de materiales de la naturaleza, en lo que es una alegoría de la vida que nos invita a volver a los orígenes.¹⁹

La pedagogía póvera es una nueva forma de mirar

La pedagogía póvera llama la atención sobre la mediación de la mirada. Vemos la vida con unos cristales que están entelados por el vapor provocado por el calor del dogma. Así pues, el enfoque póvera de la pedagogía hay que contemplarlo como un manual de instrucciones sobre el

¹⁸ Jerzy Grotowski, «Hacia un teatro pobre», en Grotowski, *Hacia un teatro pobre*, 10.

¹⁹ Gloria Martha García de Alba Zepeda, «El dadaísmo dentro del arte póvera» (Tesis de licenciatura, Morelia, Michoacán, 2010), 37.

uso de las gafas que los pedagogos, como cualquiera, llevamos puestas. Son unas instrucciones tan evidentes como innecesarias. Si la primera instrucción del manual indica que nos quitemos las gafas, la última relata la necesidad de deshacerse de todo manual. Ciertamente, el situacionismo se llenó de sentido cuando, en la Sorbona, propuso una sospecha sobre la realidad: «Si lo que ven no es extraño, la visión es falsa.» El reto, como decía el dramaturgo pobre Grotowski, es «desenmascarar el disfraz vital».²⁰

Respecto a lo dicho, hay que recordar que, alrededor del 1971, el artista póvera Giuseppe Penone presentaba la obra «Dar la vuelta a los propios ojos» (*Rovesciare i propri occhi*), un autorretrato del artista luciendo unas lentillas opacas y reflectantes que, en lugar de permitir ver mejor —como sería de esperar—, impiden la visión; sin embargo, el mundo se refleja en ellas como en un espejo. Exterior e interior presentan una continuidad de la percepción. Más que una obra, es un manifiesto de la ceguera. La obra de Penone resulta muy sugerente ya que es una muestra fehaciente de lo que algunos años antes había afirmado Celant: el artista «[...] aspira a vivir, no a ver».²¹ El tema se repite en Paolini con su obra «Veo (el desciframiento de mi campo visual)» de 1969 o con «Joven que mira a Lorenzo Lotto», por citar solo dos obras suyas.

La metáfora del mirar sin ver resulta pertinente para una pedagogía que pretende enfrentar esas visiones interesadas del poder que son producto de la falta de la capacidad de mirar. En la mirada está la experiencia, es decir, la posibilidad de apreciar alguna cosa que antes no habíamos percibido. Hacer lo invisible visible.

Una de estas visiones interesadas del poder es precisamente la que pretende hacer desaparecer, y trastocar, la distancia y la diferencia entre el educador profesional y el amateur.²² También el *poverismo* exige un nuevo tipo de artista y de espectador, otro tipo de educador y de educando, otro tipo de educación. Curiosamente Jerzy Grotowski realizaba

²⁰ Jerzy Grotowski, «Hacia un teatro pobre», 16.

²¹ Germano Celant, *Arte Povera. Conceptual, Actual or Impossible Art?* (Londres: Editorial, Studio Vista, 1969), 225.

²² Jan Masschelein, Maarten Simons, «El odio a la educación pública. La escuela como marca de la democracia», en Jacques Rancière. *La educación pública y la domesticación de la democracia*, eds. Jan Masschelein, Maarten Simons, Jorge Larrosa (Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2011), 337.

una escisión similar a propósito del trabajo de los actores al considerar la existencia de un «actor cortesano», cuya técnica resulta de una acumulación de habilidades, y un «actor santificado», que aplica técnicas inductivas.²³ Efectivamente, el teatro pobre produce «el choque de verse forzado a cuestionar su propia profesión de actor. [...] El choque de ver que [...] existe un arte de absoluta dedicación, monástico y total».²⁴ Es decir, que «la nuestra es una vía negativa, no una colección de técnicas, sino la destrucción de obstáculos».²⁵ De lo que se trata, por lo tanto, es de desactivar los mecanismos que no nos dejan ver, de deshacernos del «yo», el principal ideólogo de la realidad, de la que nace. Para acceder a una visión nueva y diferente debemos transformarnos y olvidarnos.

La pedagogía povera es una pedagogía de las verdades

Una característica importante es la desafección epistemológica de la condición *póvera*, su nomadismo epistémico.²⁶ Y es que las verdades de la modernidad se han revelado tan efímeras, o más, que los materiales de las obras de arte povera. Como el actor que «[...] debe impugnar diariamente su arte»,²⁷ el pedagogo no puede dejar de impugnar diariamente sus convicciones. En este escenario, el poverismo consigue reconfigurar el mundo, es decir, aportar nuevas identidades y roles, huir de todo aquello que determina lo que se puede decir, pensar y escribir, lo que se puede hacer y lo que no se puede hacer. *El poverismo es una pedagogía del disenso*.

El disenso desnaturaliza las verdades al poner en cuestión lo que significa el mundo. Sin necesidad de rebelarse ni de buscar la propia solución estética, sino simplemente en el acto de mirar de forma diferente. Por eso, la pedagogía póvera, como el arte homónimo, más que un estilo resulta ser una sensibilidad.²⁸

²³ Jerzy Grotowski y Eugenio Barba, «El nuevo testamento del teatro», en Grotowski, *Hacia un teatro pobre*, 29.

²⁴ Brook, «Prefacio», en Grotowski, *Hacia un teatro pobre*, 6.

²⁵ Grotowski, «Hacia un teatro pobre», en Grotowski, *Hacia un teatro pobre*, 11.

²⁶ Esteruelas y Laudo, «Del arte a la pedagogía póvera».

²⁷ Brook, «Prefacio», en Grotowski, *Hacia un teatro pobre*, 7.

²⁸ Fernández Polanco, *Arte Póvera*, 14.

El disenso es el resultado de sustituir, en lo posible, la percepción —una sensación a la que se le añade contenido aprendido— por una sensación, con objeto de ver más allá del orden constituido, del contexto, del consenso. Si el arte povera luchaba por considerar las acciones habituales, banales, triviales y cotidianas un acontecimiento artístico, la pedagogía mira de forma diferente lo rutinario, lo que vemos cada día y que, paradójicamente, aún no hemos podido ver. Así «El cubo de los espejos», de Luciano Fabro (1967), ejemplifica ese juego de miradas y visiones. Se trata de un cubo cubierto de espejos y rodeado de sillas en las que si el espectador se sienta no ve más que el vacío y, si se mete dentro, ve su imagen, como en un abismo, centuplicada.²⁹

El artista povera ayuda a ver la precariedad de un sentido único para la cultura occidental, deja ver lo que habitualmente pasa desapercibido, hace surgir mediante sus acciones lo oculto, lo ignorado y olvidado; es por esto que el artista deja que la esencia misma del material cree la lógica estructural de la obra, que hable por sí misma, deja los materiales en libertad, deja que se presenten ellos mismos.³⁰

El reto es poder apreciar los diferentes significados de la incertidumbre para convertirla en una experiencia. Sin duda, la experiencia es incompatible con la certeza «[...] y una experiencia convertida en calculable y cierta pierde inmediatamente su autoridad» decía Agamben.³¹ No resulta extraño, pues, que la obra artística povera de Mario Merz, especialmente sus iglús, esté atravesada por la incertidumbre y por la duda.

Si la certeza es el método del conocimiento, si hubiera un método povera sería el de la intensidad (Skliar), el del caminar (García Farrero), el de la reiteración (Laudo), el del paseo (Morey), el de la experiencia (Larrosa), el de la atención y la pobreza (Masschelein).³² *La condición povera*

²⁹ Fernández Polanco, *Arte Póvera*, 87.

³⁰ García de Alba, «El dadaísmo dentro del arte povera», 37.

³¹ Giorgio Agamben, «Infancia e historia. Ensayo sobre la destrucción de la experiencia», en *Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia*, ed. Giorgio Agamben (Argentina: Adriana Hidalgo Editora S. A., 2007), 14-15.

³² Carlos Skliar, «La obsesión por las diferencias», 2010. <https://www.youtube.com/watch?v=JTi5OsOqJUc> (consultado el 2 de febrero de 2015); Xavier Laudo, «La nueva historiografía y la propuesta formativa de la pedagogía de la reiteración», *Historia de la Educación. Revista Interuni-*

es el nomadismo. Vivir el camino y en el camino. Se trata de repetir, de atender y conversar siguiendo la huella de Penone: «Ripetere il bosco» (repetir el bosque). Este nomadismo será representado por Mario Merz con la estructura del iglú, «hábitat nómada por excelencia» representando el vacío del pensamiento técnico actual a la vez que el movimiento, lo transitorio y lo cambiante.³³

El arte povera había mostrado su concepción de la verdad con la «Venus Dorada en Trapos» de Michelangelo Pistoletto, una obra de 1967. La Venus ha bajado del pedestal, desnuda, para vestirse con pobres y transitorias ropas. La eternidad desnuda de Venus frente a multitudes de pobres ropas evoca al pedagogo povera, desnudo de verdad frente a los convencimientos de los educandos y los pedagogos oficiales vecinos del poder.

La condición povera es el milagro

El milagro de un árbol modelado por la acción o por la fusión, como mostró Penone en *He entrelazado tres árboles*. También se hunden en el milagro la serie «Patatas» (Patate), realizadas alrededor de 1977. Para construir estas obras elaboró ochenta moldes que reproducían diversas partes de su cara. Posteriormente plantaba una patata en el interior del molde que, al crecer, adquiriría la forma del molde, una parte de la cara del artista: un milagro povera, un milagro buscado. Es así como la pedagogía povera no sustituye la verdad por la fantasía aunque si convierte la fantasía en verdad.

La magia tiene un camino. Es el camino de la cotidianidad, es el método de la intensidad. No es el camino que pasa por lo extraordinario y

versitaria, 33, (2014): 305-323, http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0212-0267/article/view/12640/12950 consultado el 6 de junio de 2016; Jordi Garcia Farrero, *Caminar. Experiencias y prácticas formativas* (Editorial UOC: Barcelona, 2014); Miguel Morey, «Kantspromenade. Invitación a la lectura de Walter Benjamin», *Creación*, 1 (1990): 95-102; Jorge Larrosa Bondia, «Literatura, experiencia y formación. Una entrevista», en *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación* (Barcelona: Editorial Laertes, 1996), 15-42; Jan Masschelein, «Pongámonos en marcha», en *Mensajes e-ducativos desde tierra de nadie* (Barcelona: Laertes, 2008), 21-30.

³³ Natalia Alonso Arduengo, «Los iglús de Mario Merz: continente y contenido 100% povera», *Crac! Magazine*, 51 (2015), consultado el 10 de enero de 2014, <http://cracmagazine.com.ar/arte-povera/los-iglus-de-mario-merz-continente-y-contenido-100-povera/>.

por lo exótico.³⁴ El método de la intensidad es devenir niño. Agamben ha llegado a afirmar que la experiencia es, precisamente, que el hombre haya sido y sea todavía niño.³⁵ Se trata, entonces, de una experiencia muda, inefable: «La experiencia es el *mystérion* que cada hombre instaura por el hecho de tener una infancia».³⁶

La magia, el milagro, es el camino de *convertir en experiencia extraordinaria la vida cotidiana*. La vida póvera nace al goce del tiempo, no solo del presente. Así lo declaró un movimiento influido por los *póvera*, como fue el mayo del 68. En las paredes de la Sorbona dejaron escrito: «El arte ha muerto. Liberemos nuestra vida cotidiana». Vivir la vida cotidiana con intensidad es una obra de arte y un hecho extraordinario. Es la magia que no se puede experimentar experimentada. De manera similar, para Grotowski la actuación era un vehículo porque «Una forma de vida es un camino para descubrir la vida».³⁷

La magia existe, pero no tiene nada que ver con el ilusionismo creador de la realidad ni con la propaganda, ni con lo esotérico. Germano Celant, en su manifiesto de 1969, afirmaba que el artista es un «[...] productor de magia y maravillosos hechos y hazañas».³⁸ La obra de Mario Merz, con sus iglús y objetos atravesados por luces de neón, crea una atmósfera transcendente, casi mística, mágica. Este es el caso, por ejemplo, de «Iglú de Giap» (1968) o de «Estrella Láser» de Gilberto Zorio, que hace aparecer el rayo al contacto con el polvo.

La pedagogía póvera es una pedagogía vitalista y «urgente»

Urgente, porque es vitalista. También el arte povera pretendió acercar la vida al arte y el arte a la vida, procurando una equidistancia entre los dos polos. De igual manera la pedagogía póvera se sitúa en armonía con la vida. Sin dejar de ser pedagogía tampoco deja de ser vida. Si es cierto que el arte más grande sería aquel que pudiese hacer vivir la vida

³⁴ Agamben, «Infancia e historia», 35.

³⁵ Agamben, «Infancia e historia», 70.

³⁶ Agamben, «Infancia e historia», 71.

³⁷ Brook, «Prefacio», 6.

³⁸ Mariana Heredia, «Manifiesto. Germano Celant, Milán, 1969», en *Arte contemporáneo. Arte Póvera*, ed. Mariana Heredia (Argentina: Universidad de Belgrano, s.a.), 10-15.

siempre, como afirmaba Pistoletto, también debe serlo que la pedagogía vinculada a la vida se optimiza. Por eso, para Germano Celant, ser y vivir significa jugar al ajedrez, porque el movimiento del caballo no es nunca rectilíneo.³⁹ Vivir es también azar.

El sistema es lo dado, lo naturalizado, la prisión de lo cotidiano, la sumisión a valores externos a la vida. Pretende la destrucción del sistema, para lo cual intenta sencillamente liberarse de las naturalizaciones y visiones totalizantes, que devienen prisiones para las personas y para la pedagogía, pero sobre todo prisiones para la vida. Se trata, pues, de una pedagogía revolucionaria en el sentido prístino, tal y como lo recogía el manifiesto del arte povera: «La salida del sistema significa una revolución».⁴⁰ Como pedagogía, lo povera acoge a todos aquellos que no se conforman y que no están conformes, a todos aquellos que desean tener un no-estilo, a los que se expresan en la discontinuidad. La educación al servicio de lo que hay produce el sello «utopía» para toda aquella idea que no sintoniza con la mercancía. Enaltecendo el cambio, produce esclerosis; enaltecendo el dinamismo, refuerza lo estático.

De lo que se trata ahora es de hacer del día a día una obra de arte. Se hace indispensable huir del elitismo enaltecendo la riqueza povera de la vida cotidiana. Se abre el reino de la improvisación, la pedagogía deviene *performance* y *happening*, acercándose en muchas ocasiones al *sniggling*, *performance* a la que el espectador ignora que está asistiendo. Curiosamente, Pier Paolo Calzolari se refiere a los *happening* como «actos de pasión».⁴¹

El poverismo pedagógico, como el dadaísmo y el arte povera está, más que en desacuerdo con «[...] las acciones revolucionarias, las huelgas y las barricadas», más allá de ellas.⁴² La historia nos ha enseñado a desconfiar. Y, a pesar de todo, se produce una insistencia en el hombre, como en el dadaísmo, precisamente por ser el causante del horror pasado. A pesar de todo, el poverismo es contestatario y antimoderno.

³⁹ Celant, «Arte povera. Apuntes para una guerrilla», 99.

⁴⁰ Celant, «Arte povera. Apuntes para una guerrilla», 99.

⁴¹ Fernández Polanco, *Arte Póvera*, 37.

⁴² García de Alba, «El dadaísmo dentro del arte povera», 5.

La pedagogía póvera, aunque ni es militante ni «emancipadorista», emancipa; aunque no es liberadora, libera. La emancipación tiene que ver con la creación de criaturas desplazadas, «criaturas que ya no son conscientes de “su lugar”, que ya no conocen su lugar, criaturas que están alejadas de su familia y de su clase y de las expectativas recibidas con respecto a su futuro». Es decir, la emancipación es la alteración de un determinado reparto de lo sensible.⁴³ Transforma.

La pedagogía póvera acude al azar como camino pedagógico

Como el arte povera, no se reivindica lo espontáneo ni el azar, simplemente se usa y se potencia, es decir, se sume en aquel aforismo escrito en Censier en mayo del 68: «Es necesario explorar sistemáticamente el azar».

La pedagogía *póvera* es también una pedagogía mutante, porque, en definitiva, sigue su «método»: «No hay diseño de rutinas, sino entrenamiento para la improvisación. [...] Nunca hacemos planificaciones. No planificamos, pero estamos preparados, atentos y dispuestos. [...] No planificamos, pero somos pacientes y disciplinados [...] para que pase algo».⁴⁴ La pedagogía comienza a proceder como el arte, «que se realiza no por una intervención sino por una interpretación de la realidad».⁴⁵ Debemos huir, efectivamente, de los totalitarismos pedagógicos.

Además de ser mutante y seguir el método del azar, la pedagogía *póvera* acude a la metodología ignorante. El método de la experiencia es, como afirma Giorgio Agamben, la aporía, es decir, el reconocimiento de la ausencia de camino.⁴⁶ El método ignorante no tiene nada que ver con adoptar el papel de intelectual; más bien implica abandonarlo con objeto de estudiar, de percibir, de sentir, de caminar, de respirar, de entender, como el artista póvera.⁴⁷ El método ignorante, que es un método líquido

⁴³ Masschelein, Simons, «El odio a la educación pública», 321-322.

⁴⁴ Silvia Duschatzky, Diego Sztulwark y Barrilete Cósmico, *Pedagogía mutante. Territorio, encuentro y tiempo desquiciado* (Buenos Aires: Tinta Limón y Barrilete Cósmico, 2014), 4.

⁴⁵ Heredia, *Arte contemporáneo*, 13.

⁴⁶ Agamben, «Infancia e historia», 34.

⁴⁷ Heredia, *Arte contemporáneo*, 12.

pero emancipador, es el derivado de un no saber ni el trayecto ni la dirección que tomará un alumno:

Se sabe que el maestro no tendrá derecho a estar por todas partes, solamente en la puerta. El alumno debe verlo todo por sí mismo, comparar sin cesar y responder siempre a la misma pregunta: ¿Qué ves? ¿Qué piensas? ¿Qué haces? Y así hasta el infinito.⁴⁸

Una espontaneidad que se enraiza en el concepto de «obra abierta» del arte povera y en el pensamiento de Walter Benjamin: «En la improvisación reside la fuerza. Todos los golpes decisivos habrán de asestarse como sin querer».⁴⁹ La cuestión es

[...] pensar la formación sin tener una idea prescriptiva de su desarrollo ni un modelo normativo de su realización. Algo así como un devenir plural y creativo, sin patrón y sin proyecto, sin una idea prescriptiva de su itinerario y sin una idea normativa, autoritaria y excluyente de su resultado.⁵⁰

Como afirma Masschelein, la pedagogía como el caminar, «[...] no tiene ningún destino, ningún objetivo, no va a ninguna parte, no se preocupa por ningún «más allá», no aspira a ninguna tierra prometida».⁵¹ Es en este sentido, en el de caminar, en el que reconocemos su poder revolucionario.

La pedagogía no es una planificación que tiene por objeto fabricar un producto

En este sentido una de las más representativas tareas de la educación —y muy sobrevaloradas—, la planificación y la programación, dejan de tener un papel central ya que representan una obra acabada. La pedagogía póvera, como el arte conceptual, no necesita «acabarse», no es un

⁴⁸ Jacques Rancière, *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual* (Barcelona: Laertes, 2003), 17.

⁴⁹ Walter Benjamin, *Dirección única* (Madrid: Alfaguara, 2005).

⁵⁰ Larrosa, «Literatura, experiencia y formación. Una entrevista», 21.

⁵¹ Masschelein, «Pongámonos en marcha», 27.

«producto», sino que es un líquido mutante, una obra que ha dejado de ser irreversible para pasar a ser dinámica, viva. Al final de este camino la pedagogía ha llegado con un cierto retraso. Así lo expresaba Morris respecto al arte:

Lo que está siendo atacado es algo más que el arte como icono. Lo atacado es la noción racionalista de que el arte es una forma de obra que resulta en un producto acabado. Lo que el arte tiene ahora en sus manos es materia mudable, que no necesita llegar a un punto de tener que estar finalizada respecto al tiempo o al espacio. Así lo entendió Robert Smithson, un artista que formó parte del Land Art, cuando presentó sus mapas cuya utilidad yace en posibilitar llegar a ninguna parte.⁵²

La noción de que la obra es un proceso irreversible, que desemboca en un icono-objeto estático, ya pierde su relevancia.

La planificación deja paso a la *performance* y al *happening*. Si el desorden del arte póvera amenaza nuestra seguridad, nuestros intereses y a nosotros mismos,⁵³ la pedagogía póvera produce exactamente lo mismo mediante el desorden que supone no seguir el sendero trazado que se piensa que debe recorrer el educando, la pedagogía y la vida. La pedagogía es imposible, como afirmó Walter Kohan: «Educamos porque, como, cuando, donde es imposible educar.⁵⁴ La verdadera pedagogía, la que vale la pena ser pensada, afirma cierto respeto a lo imposible. [...] No hay cómo anticipar, controlar o determinar lo que alguien aprende».

La pedagogía póvera es una pedagogía de la intensidad y el tiempo

Cuando apartamos el «yo», el tiempo cambia y aparece la intensidad. El tiempo no es un concepto unívoco, un constructo que todo el mundo, ni en todos los momentos de la vida, experimenta de la misma mane-

⁵² Fernández Polanco, *Arte Póvera*, 53.

⁵³ Jacques Maquet, «Les «arts visuels» no visuels». *Revista d'etnologia de Catalunya*, 10, (1997): 105. <http://www.raco.cat/index.php/RevistaEtnologia/article/view/48845/49734>.

⁵⁴ Walter Kohan, «Que é pedagogia?», en *Abecedário. Educação da Diferença*, editado por S. M. Aquino (org.) y J. G. Corazza (São Paulo: Papirus, 2009), 149.

ra. Igual ocurre en el arte de la enseñanza y en sus inciertos efectos de aprendizaje.⁵⁵ Como pensaba el artista póvera Pistoletto, de la intensidad del tiempo se presupone la imposibilidad de repetir un solo instante y, por eso, se rechazan todos los sistemas, centrándonos en el azar y en descodificar la expectativa. Además, la defensa que el arte povera hace de una concepción ahistórica mientras otorga una importancia central a la experiencia, nos traza una línea de unión entre lo contemporáneo, la importancia de la experiencia y la intensidad de la vida.⁵⁶

La intensidad es el espacio que se abre cuando el tiempo parece haberse detenido. De alguna manera, la intensidad aniquila el tiempo, hecho que experimentan los artistas y los profesores cuando devienen apasionados de su materia, cuando dejan de ser profesionales para devenir *amateurs*. La pedagogía de la intensidad aniquila el argumento de futuro no solamente porque aniquila el presente sino porque fabrica lo porvenir.⁵⁷ Si habitualmente el presente se transforma pensando en el futuro, en la pedagogía póvera el futuro se hace transformando el presente.

La intensidad, que es una forma diferente —casi mágica, casi milagrosa— de vivir, es una de las formas que adopta la experiencia. Hace posible ver de otra manera. De hecho, sabemos «[...] que la escuela crea una “fractura/ruptura en el tiempo” e induce una “jugada” en el orden social; es sobre un maestro que hace algo con el tiempo, es decir, que hace que los otros olviden el tiempo y, por lo tanto, que hace y da tiempo».⁵⁸ Como la obra de arte povera en su sintonía entre la sociedad y la naturaleza, la experiencia «[...] solo dura unos instantes pero es recordada por toda la eternidad».⁵⁹ De manera similar, Pistoletto, con sus «*Oggetti in meno*», intentará plasmar instantes de la vida.

La pedagogía de la intensidad es una pedagogía del recuerdo más que de la memoria. La memoria se nos empieza a presentar demasiado

⁵⁵ Xavier Laudo, Albert Esteruelas, Ángel Moreu, Enric Prats, «La esencia de enseñar en la universidad. Una aproximación fenomenológica», en *¿Enseñar y aprender en la universidad? Ensayos fenomenológicos y hermenéuticos*, coords. Xavier Laudo e Isabel Vilafranca (Barcelona, Universidad de Barcelona, 2016).

⁵⁶ Heredia, «Manifiesto. Germano Celant, Milán, 1969», 9.

⁵⁷ Carlos Skliar, «Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación», *Revista Educación y Pedagogía*, 41 (2005): 13.

⁵⁸ Masschelein y Simons, «El odio a la educación pública», 321.

⁵⁹ García de Alba, «El dadaísmo dentro del arte póvera», 46.

académica, con unas gafas en exceso monocolor. Experiencia, intensidad y recuerdo se retroalimentan. Porque el recuerdo es la herramienta que permite que la experiencia se extienda en el tiempo, así lo contemplan los pedagogos mutantes: «A lo mejor queda una huella mutando en los pibes».⁶⁰ Y es precisamente este recuerdo el que nos permite elaborar nuevas experiencias: «Los momentos recordados atrapan nuestra atención. [...] No es el mero acto de recordar lo que se vuelve interesante, es interesante lo que insiste como recuerdo. [...] es interesante lo que abre el recuerdo».⁶¹ Rememorar es una forma de experiencia, la posibilidad misma de la educación.⁶²

Lo póvera se ocupa de los materiales de deshecho, tan presentes en la sociedad y la cultura actuales, caracterizadas por la capacidad de rendirse a lo nuevo y a lo actual. La pedagogía de la intensidad nos hará apreciar lo contemporáneo, rescatando todas las realizaciones que, a pesar de estar pasadas de moda, aún tienen el valor de conmover, transmitir y provocar experiencias, emociones, aprendizajes. El valor de la basura y lo desechado es la potente idea que vale la pena rescatar de los movimientos artísticos de después de la Segunda Guerra Mundial. En 1965, cuando Salvador Pániker preguntaba a Salvador Dalí en qué trabajaba en ese momento, el artista ampurdanés respondía: «En la basura. Una enorme cantidad de basura que trajo el mar [...]. Voy a componer una escultura gigante y patética, un Cristo. [...] Porque a Cristo le gustaban especialmente los desechos».⁶³ Ante la precariedad cultural, los artistas póvera tratan de volver al pasado «[...] donde lo importante era el ser y la naturaleza, no la tecnología ni los desastres, tratan de mover a la civilización para que actúen de una mejor forma y hacerlos pensar sobre su alrededor».⁶⁴ Si el arte povera se ocupa de las basuras como aquello que todavía puede tener una funcionalidad —aunque solo sea estética— la pedagogía *póvera* se ocupa de todo lo que es contemporáneo. Se trata de descubrir la novedad en aquello que no tiene nada de nuevo: en lo cotidiano.

⁶⁰ Duschatzky *et al.*, *Pedagogía mutante*, 3.

⁶¹ Duschatzky *et al.*, *Pedagogía mutante*, 6.

⁶² Fernando Bárcena Orbe, «El brillo de las luciérnagas. Ensayo filosófico para una recuperación de la experiencia educativa», *Revista Innovación Educativa* 11 (55), (2011): 26.

⁶³ Salvador Dalí y Raimón Pániker, «Salvador Dalí», en Salvador Pániker, *Conversaciones en Cataluña* (Barcelona, Kairós, 1969), 159.

⁶⁴ García de Alba, «El dadaísmo dentro del arte póvera», 39.

La pedagogía póvera se centra en lo contemporáneo

La educación actual, paradójicamente, produce el miedo a lo que es nuevo, es decir, minora, cuando no elimina, la posibilidad de pensar diferente, de entrar en una experiencia no acotada y controlada. Así es como desde la pedagogía «científica» y oficial se intenta convertir a los educandos en emprendedores del tiempo y del riesgo, en bárbaros sin historia. La pedagogía póvera reacciona contra esa pedagogía gaseosa, la de la innovación *per se*, la de la innovación que destruye la historia.⁶⁵ La sintonía con el teatro pobre, como lo conceptualizaron Barba y Grotowski, es total:

es un teatro contemporáneo en el sentido en que confronta nuestras más íntimas raíces con nuestra conducta corriente y con nuestros estereotipos, y de esta manera nos muestra cómo somos «ahora» en perspectiva con nuestro «ayer», y este «ayer» con nuestro «ahora».⁶⁶

La pedagogía póvera se centra en lo contemporáneo, y en tanto que lo es, aparece como revolucionaria y resulta un inconveniente para una cierta política: «Toda representación construida sobre un tema contemporáneo es un encuentro de los rasgos superficiales de nuestro tiempo y sus raíces profundas y sus motivos ocultos».⁶⁷

El poverismo, en la tarea de centrarse en todo lo que es contemporáneo, se mueve en la contradicción, aparente, de lo efímero y de lo infinito. Contradicción que nadie encarnó mejor que Giovanni Anselmo y que plasmó en una obra titulada «Sin Título (Estructura que come)» del 1968, una escultura formada por dos bloques de granito, hilo de cobre, lechuga y serrín:

Con esta obra Anselmo nos muestra cómo el tiempo va transformando todo a su paso, nos anuncia que nada en este mundo es eterno, que sólo es cuestión de tiempo para que su esencia cambie con la energía de la temporalidad, es inevitable el desgaste.⁶⁸

⁶⁵ Xavier Laudo, «La pedagogía líquida: ¿Imaginario pedagógico o teoría de la educación?», *Teoría de la Educación. Educación y cultura en la sociedad de la información* 15 (4), (2014): 27.

⁶⁶ Grotowski y Barba, «El nuevo testamento del teatro», 47.

⁶⁷ Grotowski y Barba, «El nuevo testamento del teatro», 48.

⁶⁸ García de Alba, «El dadaísmo dentro del arte póvera», 35

Además de otras consideraciones, apreciamos la importancia de la obsolescencia, del *fluir* y de la temporalidad. De igual manera procedía Anselmo con su escultura «Hacia el infinito». Un bloque de hierro que, con su quintal de peso, aplastaba cualquier signo de lo efímero porque, como decía el artista, «el Trabajo *Hacia el infinito* detiene el tiempo». Lo que importa no es la duración, sino la intensidad.

En la pedagogía povera lo obsoleto se recupera como en el arte povera, puesto que es el mercado el que declara cuándo una idea o un objeto ya no merece atención. Lo actual, la novedad mercadofílica —no la arendtiana— lo invade todo y todo lo aniquila. Debemos reivindicar, y reinventar, lo contemporáneo si queremos que la vida esté presente en la pedagogía. Es esta la razón, como indica García de Alba, por la cual Germano Celant intentó recuperar el movimiento povera.⁶⁹

En cierta manera, los recuerdos en las sociedades capitalistas contemporáneas son las monedas de la memoria: representaciones de hechos o acontecimientos pasados que se van acumulando a partir de una unidad de tiempo. La línea del tiempo coloniza la línea de la vida: cada recuerdo en su fragmento de tiempo. Ya no resulta que el presente se explica por el pasado, sino que el futuro coloniza totalmente el presente. Nada tiene sentido por sí mismo. Vivida así la vida representa una enorme burla porque no se puede vivir pensando en un futuro que nadie sabe cómo será. Por si fuera poco, esta concepción del tiempo lineal impide centrarse en el presente.

Cada cosa en su lugar; orden, rutina, monotonía, utilidad. Pero la historia de la humanidad, la vida intensa, inventó en los abismos del tiempo los agujeros de gusano.

La pedagogía povera se caracteriza por el fragmento

La pedagogía povera es efímera y nómada y su representación básica es la realizada por Merz: un *iglú*. En su cotidianidad, utiliza el método de las frases hechas, deshaciéndolas. Intenta captar los fenómenos y los interpreta. Pensamos a partir de las afirmaciones cotidianas, dejándonos sorprender para sumergirnos en su profundidad banal, trascendién-

⁶⁹ García de Alba, «El dadaísmo dentro del arte povera», 25-26.

dolas. De la misma forma que Michelangelo Pistoletto presenta la obra «El hombre amaestrado», el pedagogo póvera se sumerge en la domesticación que el lenguaje diario hace del ser humano. Efectivamente, en nuestra actualidad, una frase hecha, un aforismo o una máxima actúan como clave de la realidad, otorgándole un sentido y una dirección; un refrán es una prisión del pensamiento y de la acción, una prisión de la experiencia. Qué significa que «¿el tiempo lo cura todo?». Significa que debemos dejarnos ir. Se hace necesario sumergirse en el sentido del lenguaje prefabricado, como el de los proverbios para así pensar de otra manera. Porque, desaparecida la experiencia, las máximas y proverbios, como ha sugerido Agamben, «que eran las formas en que la experiencia se disponía como autoridad», han desaparecido como sentencias de la experiencia y han sido sustituidas por senderos de certezas. Este cambio responde, sin lugar a dudas, al hecho de que nadie «estaría dispuesto a aceptar como válida una autoridad cuyo único título de legitimación fuese una experiencia».⁷⁰ Por eso, debemos dejar de pensar como «El hombre amaestrado» que

en el callejón romano de Atletas, se rodea como un trapero de todo lo que la gran ciudad arrojó, todo lo que perdió, todo lo que ha desperdiciado. [...] en sus calles encuentran los poetas las basuras de la sociedad y ésta su reproche heroico [...] Trapero o poeta a ambos les concierne la escoria.⁷¹

La pedagogía póvera se afirma en lo efímero, como un líquido en movimiento que se nos presenta en transición constante. La pedagogía póvera se construye a partir de lo duradero, lo que resiste el paso del tiempo. La pedagogía póvera llama a tomar conciencia de la insoslayable mediación de la mirada. La pedagogía póvera es una pedagogía de las verdades en plural, epistemológicamente desafectada. La pedagogía póvera es el milagro de convertir la fantasía en verdad a través del método de la intensidad: devenir niño. La pedagogía póvera es una pedagogía vitalista y «urgente» porque lo que se vive solo puede ser ahora. La pedagogía póvera tiene en el azar su camino pedagógico, ni lo reivindica

⁷⁰ Agamben, «Infancia e historia», 10. Así no es extraño que, más adelante («Infancia e historia», 15), afirme que «No se puede formular una máxima ni contar una historia allí donde está vigente una ley científica».

⁷¹ Fernández Polanco, *Arte Póvera*, 32.

ni lo reclama; lo usa y lo potencia. La pedagogía póvera se hace sobre la marcha, no planifica ni promete productos porque no puede «acabarse» ni ser evaluada. La pedagogía póvera se centra en la novedad de cada experiencia, sin alimentar el miedo a la posibilidad de pensar diferente y entrar en una experiencia no controlada. La pedagogía póvera es siempre un fragmento, efímero y nómada.

¿Cómo elaborar un discurso sistemático y definitivo? No es posible, porque solo el aforismo bombardea la verdad, el sistema. Tras un aforismo se puede decir casi cualquier cosa, aunque no cualquier cosa. La educación es una obra de arte. ¿Qué otra cosa podría ser? ■

Nota sobre los autores:

ALBERT ESTERUELAS TEIXIDÓ es profesor de la Facultad de Educación y miembro del GREPPS (Grup de Recerca en Pensament Pedagògic i Social) de la Universidad de Barcelona y profesor de Ciclos Formativos. En los últimos años se ha dedicado a estudiar la influencia que los campos de exterminio han tenido en nuestra sociedad así como la figura de Francesc Ferrer i Guàrdia y una pedagogía que responda a los tiempos contemporáneos.

XAVIER LAUDO CASTILLO es doctor en Pedagogía, Premio Extraordinario de Doctorado de la Universidad de Barcelona (2009-2010) y acreditado como Profesor Titular de Universidad desde 2013. Actualmente es profesor ayudante doctor en la Universidad de Valencia. Profesor en la Universidad de Barcelona (2007-2014), la Universitat de Girona (2006-2010), la Universitat Oberta de Catalunya (2010-2016), e investigador en el Internet Interdisciplinary Institute (2004-05), el Instituto Municipal de Educación de Barcelona (2003-04) y la Sección de Filosofía y Ciencias Sociales del Institut d'Estudis Catalans (2005-2007). Es miembro fundador del GREPPS (Grupo de Investigación en Pensamiento Pedagógico y Social), dentro del cual dirige el proyecto «Enseñar y aprender en la universidad del siglo XXI: Paradigmas y concepciones profundas de profesores y estudiantes». Sus últimas publicaciones son «Las teorías de la desescolarización y

su continuidad en la pedagogía líquida del siglo XXI» junto a Jon Igelmo en *Educación XXI* y «Educational discourse in Spain during the early-Franco regime (1936-1943): Toward a genealogy of doctrine and concepts» junto a Conrad Vilanou en *Paedagogica Historica*, «Taoism and Education: Water and Wu-Wei as pedagogic inspirations» en *Education Letter*.

EL PENSAMIENTO ESTÉTICO-PEDAGÓGICO DE JOSEPH BEUYS: ENTRE LA MEMORIA Y LA *PERFORMANCE**

*The aesthetic-pedagogical thought of Joseph Beuys: between
memory and performance*

Raquel Cercós i Raichs[§]

Fecha de recepción: 22/06/2016 • Fecha de aceptación: 01/11/2016

Resumen. La figura del artista alemán Joseph Beuys (1921-1986) destaca no solo por sus creaciones artísticas sino por haber elaborado un complejo y sugerente discurso estético-pedagógico cuyo esbozo ofrecemos aquí. Dos serán los focos de atención que, por su especificidad temporal, presentamos como sigue. El primero arranca de las ruinas de la Segunda Guerra Mundial para abordar cuestiones relativas a la crisis del lenguaje y del sujeto y poner de relieve los esfuerzos del artista por configurar un discurso teórico-práctico sobre la estética de la memoria, un proceso de anamnesis capaz de desarticular el silencio institucionalizado sobre el nazismo. El segundo, rastrea las décadas de los sesenta hasta los ochenta, momento en que Beuys adopta la *performance* como medio de expresión y exégesis. Un concepto y una práctica a la que se le unirán otros como *Formung* (formación plástica), plástica social o escultura social que, en última instancia, nos permitirá bosquejar lo que significa la educación en tiempos posmodernos.

Palabras clave: Estética de la memoria; Trauma; Pedagogía; Formación; *Bildung*; *Performance*; Posmodernidad.

Abstract. *The figure of the German artist Joseph Beuys (1921-1986) stands out not only for their artistic creations but for having created a complex and suggestive aesthetic-pedagogical discourse whose outline we offer here. The focus of attention will be tow and for its temporal specificity the will be*

[§] Departament de Teoria i Història de l'Educació. Facultat d'Educació. Universitat de Barcelona. Paseo del Valle Hebrón, 171. Edificio Llevant. 08035 Barcelona. España. rcercos@ub.edu

* Este artículo forma parte del proyecto Recercaixa «Pensament pedagògic i discursos educatius en la construcció europea cent anys després de la Gran Guerra. Entre el passat i el futur». Un programa impulsado por la Obra Social «la Caixa» con la colaboración de l'ACUP.

presented as follows: the first start from the ruins of World War II to address issues relating to the crisis of language and the subject and to highlight the efforts of the artist to set up a theoretical and practical discourse on the aesthetics of memory, a process of anamnesis able to dismantle the institutionalized silence about Nazism. The second traces the sixties to the eighties, when Beuys adopted the performance as a means of expression and exegesis. A concept and practice that will be joined by others as Formung (plastic deformation), social plastic or social sculpture that ultimately allow us to outline what education means in postmodern times.

Key words: *Aesthetics of memory; Trauma; Pedagogy; Education; Bildung; Performance; Postmodernity.*

Diversos son los autores que, desde varias corrientes historiográficas asociadas al giro cultural y lingüístico, vienen considerando la etapa comprendida entre los años 1914 y 1945 como «La Guerra Civil Europea».¹ Un concepto hermenéutico que entiende la Gran Guerra, el periodo de entreguerras y la Segunda Guerra Mundial como un fenómeno unitario que a lo largo de treinta años desgarró a todo el continente en una serie encadenada de guerras, revoluciones, deportaciones y genocidios de la que forman parte el fascismo italiano, el nazismo alemán, el comunismo soviético e incluso la Guerra Civil española. De hecho, tal y como apunta Enzo Traverso en su estudio *A sangre y fuego: De la guerra civil europea (1914-1945)*,² a lo largo de estas décadas —aparte de asistir a lo que George Mosse denominó «la brutalización»³ de todas las relaciones sociales— también se problematizaron las categorías jurídicas, políticas, históricas, filosóficas y morales de la herencia ilustrada. Un aspecto que ya fue sistematizado por Hannah Arendt en *Los orígenes del totalitarismo*, anunciando el derrumbamiento del viejo mundo después de la contienda

¹ Ernst Nolte, *La guerra civil europea, 1917-1945. Nacionalsocialismo y bolchevismo* (México: Fondo de Cultura Económica, 2001); José Luis Comellas, *La guerra civil europea (1914-1945)* (Madrid: Rialp, 2010); Julián Casanova, *Europa contra Europa, 1914-1945* (Barcelona: Crítica, 2011); Paul Preston, «La Guerra Civil europea: 1939-1945», en *El siglo xx. Historiografía e historia*, ed. M.^a Cruz Romeo y Samuel Sanz (Valencia: Universidad de Valencia, 2002), 137-166.

² Enzo Traverso, *A sangre y fuego: De la guerra civil europea (1914-1945)* (Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia, 2009).

³ El autor alemán establece en su estudio un lazo directo entre la experiencia de los soldados en las trincheras de la Gran Guerra y la emergencia de los fascismos europeos. George L. Mosse, *De la Grande Guerre au totalitarisme. La brutalisation des sociétés européennes* (París: Hachette, 1999).

del catorce,⁴ y Stefan Zweig que observó en el mismo conflicto la crisis de la modernidad y la desaparición del mundo de ayer.⁵

Pero sin duda, fue el 27 de enero de 1945 —fecha en la que los soldados soviéticos del frente aliado llegaron a Auschwitz— el día en que, según Theodor W. Adorno, volver a hacer poesía se podría considerar un acto de barbarie.⁶ El horror desplegado por los nazis en los *Lagers* o campos de exterminio ponía de manifiesto el sinsentido de un fenómeno llevado a cabo por unos hombres que eran capaces de tocar a Schubert por la noche, leer a Rilke por la mañana y torturar al mediodía.⁷ Hablamos de la *Shoah* (palabra judía que hace referencia al sufrimiento del holocausto), un acontecimiento que no podrá ser racionalizado, pues en palabras de George Steiner «La *Shoah* no es solamente irracional, sino antirrazonable»⁸ ya que se encuentra fuera de la palabra y fuera de la razón. Evidentemente, la imposibilidad de pensar Auschwitz representó uno de los aspectos que evidenciaron aún más la fractura entre el sujeto y el mundo, es decir, la imposibilidad de habitar el lenguaje y la consiguiente crisis de sentido.

TRAUMA Y LENGUAJE: LA ESTÉTICA DE LA MEMORIA COMO NEXO PEDAGÓGICO-HERMENÉUTICO

Bajo las ruinas de una nación derrotada y desolada muchos ciudadanos alemanes, al no encontrar ninguna fuerza que los impulsara hacia el devenir después del trauma del Holocausto, optaron por el silencio, abandonando en lo más profundo del inconsciente los recuerdos del pasado. A vueltas, este estado anímico característico de la *Wiederaufbau* (re-

⁴ Hannah Arendt, *Los orígenes del totalitarismo* (Madrid: Alianza Editorial, 2006), 385-427.

⁵ Stefan Zweig, *El món d'ahir: memòries d'un europeu* (Barcelona: Quaderns Crema, 2001).

⁶ Respecto a las relaciones entre poesía y barbarie, Adorno volverá a analizarlas al principio de los años sesenta: «I have no wish to soften the saying that to write poetry after Auschwitz is barbaric; it expresses in negative form the impulse which inspires committed literature. The questions asked by a character in Sartre's play *Morts Sans Sépulture* [...] Is there any meaning in life when men exist who beat people until the bones break in their bodies?, is also the question whether any art now has a right to exist; whether intellectual regression is not inherent in the concept of committed literature because of the regression of society». Theodor Adorno, «Commitment» en *The Essential Frankfurt School Reader*, eds. Andrew Arato y Eike Gebhardt (Blackwell: Oxford, 1978), 312.

⁷ George Steiner, *Lenguaje y silencio. Ensayos sobre la literatura, el lenguaje y lo inhumano* (Barcelona: Gedisa, 1994), 25.

⁸ George Steiner, *Pasión intacta* (Madrid: Siruela, 1997), 77.

construcción) propició el afianzamiento de estructuras de represión que negaban el deseo de hacer memoria mediante la productividad exigida y la creación de una nueva realidad sin historia. De ese modo se orientó a la población exclusivamente hacia el futuro y se la obligó a callar sobre lo que había sucedido.

La consolidación de la desmemoria como acto colectivo ya preocupaba a Theodor Adorno; de hecho en su escrito titulado «Qué significa superar el pasado» el filósofo alemán alertaba de las consecuencias morales de la famosa proclama proferida por el Mefistófeles goethiano «Es tan bueno como si no hubiera ocurrido»,⁹ pues en ella se desvelaba su principio más profundo: la progresiva pero imparable destrucción del recuerdo. Al igual que él, algunos intelectuales y artistas comprometidos con el renacer de Alemania como la generación *Null Punkt* (Punto Cero) o el *Gruppe 47*, iniciaron procesos discursivos en pro de una estética de la memoria. Hablamos de un proyecto regenerador que requería iniciar un proceso de anamnesis —un trabajo personal y colectivo desde la experiencia y mediante la introspección— para superar el duelo de todos aquellos aspectos relacionados con el Holocausto. Se trataba, en definitiva, de hallar elementos estabilizantes o puntos de anclaje para recomponer la traumatizada subjetividad. El camino hacia la construcción de esta nueva *Menschenbild* (imagen del hombre) indudablemente se dejó sentir en todos los campos artísticos; de hecho, y a lo largo de esta singladura, se produjo una simbiosis teórico-práctica entre el arte y la subjetividad.¹⁰ Si por un lado la actividad artística permitía la recomposición de esta intimidad resquebrajada a partir de los elementos estabilizadores que ofrecía la pintura abstracta, de otro lado, el arte de vanguardia se rehabilitaba después de la gran purga del nazismo, situándose nuevamente en la escena internacional.¹¹

⁹ Theodor Adorno, *Educación para la emancipación* (Madrid: Ediciones Morata, 1998), 17.

¹⁰ Las relaciones entre el arte y la construcción de una nueva subjetividad en la Alemania de la posguerra se encuentran originalmente formuladas en el trabajo de Yule F. Heibel, *Reconstructing the Subject: Modernist Painting in Western Germany, 1945-1950* (Princeton: University Press, 1995).

¹¹ Muchas fueron las estrategias empleadas por el Tercer Reich para dinamitar parte de las vanguardias. Una de ellas consistió en la inauguración el año 1937 en la ciudad de Munich de una exposición titulada *Entartete Kunst* (Arte degenerado) donde se exhibían más de setecientas obras de arte moderno con el único propósito de burlarse de ellas. Subtítulos sarcásticos redactados por Hitler denunciaban la obscenidad, locura, blasfemia y «negritud» (*Verniggerung*) de este arte en alusión a las derivaciones estilísticas del arte africano. Toby Clark, *Arte y propaganda en el siglo XX: la imagen política en la era de la cultura de masas* (Madrid: Akal, 2000), 63.

Y es en este punto donde entra en escena el protagonista de nuestro ensayo. Porque el reconocimiento de Joseph Beuys (1921-1986) se debe tanto a sus aportaciones en el terreno artístico, por haber situado en el contexto alemán los discursos y las prácticas del arte conceptual, el *body-art* o la *performance* —que serán analizados en líneas posteriores—, como por el hecho de impulsar una estética de la memoria; aspecto que estará intrínsecamente relacionado con la esencia de su plástica. Por estética de la memoria nos referimos a un fenómeno eminentemente pedagógico que requería, tanto por parte del artista como del espectador, la capacidad de habitar conscientemente las estructuras represivas y así identificar los fenómenos históricos amenazadores que trataban de imponer el olvido mediante procesos social y psicológicamente organizados.

Para ello, y como paso esencial, el artista alemán realiza un esfuerzo teórico que clama por un arte capaz de sanar la lengua alemana, una lengua enferma de «monolingüismo», es decir, incapaz de conectar con la alteridad. En otras palabras, la lengua se ha vuelto inhumana y demente pues no puede nombrar lo otro y sorprenderse ante el horror. El idioma alemán, en definitiva, ha perdido la fuerza para dismantelar los discursos del poder constituyente y desenmascarar las formas totalitarias.

La locura del lenguaje, el hecho de que una lengua pueda volverse loca por sí misma y convertirse en la locura misma, la locura en la ley, será un aspecto que también desarrollará más tarde Jacques Derrida en su escrito *El monolingüismo del otro, la prótesis del origen* (1996). Según el filósofo francés, las relaciones entre la barbarie nazi y la lengua están intrínsecamente imbricadas:

Para que los «sujetos» de una lengua se vuelvan «locos», perversos o diabólicos, malvados de un mal radical, la lengua ha tenido que intervenir en ello; ha debido tener su parte de responsabilidad en lo que hizo posible esta locura; un ser no hablante, un ser sin lengua «materna» no puede volverse «loco», perverso, malvado, asesino, criminal o diabólico.¹²

¹² Jacques Derrida, *El monolingüismo del otro, la prótesis del origen* (Buenos Aires: Manantial, 1997), 104.

Existe pues, y el Holocausto da fe de ello, la posibilidad de que el ciudadano hablante se vuelva loco en la locura, y que las mismas palabras pierdan o perviertan su sentido presuntamente común. En efecto, como también manifestara Zigmund Bauman, el lenguaje tecnocientífico y burocrático propio de la modernidad no se comprenderá si se excluye de él algo como el nazismo.¹³ Esta relación entre el lenguaje y la experiencia, problematizada por los autores arriba citados, también formó parte del pensar, el sentir y el escribir de muchos supervivientes de la barbarie que, como Imre Kertész, Elie Wiesel o Paul Celan —entre otros— se vieron obligados a adoptar nuevas formas expresivas debido a la imposibilidad de narrarse con el lenguaje heredado y poder reflejar en sus obras la destrucción y el desgarramiento de la memoria individual y colectiva. Una postura que manifestaba fehacientemente el desgarramiento de la cultura europea después de la hecatombe.

Es necesario, por tanto, volver a la fuente de la lengua, una lengua que debemos asociar a la escultura puesto que es la encargada de dar forma a las ideas. Estas fueron las palabras pronunciadas por Joseph Beuys en una conferencia titulada *Discurso sobre mi país* el año 1985.¹⁴ Y es que para él la lengua debe ser hablada conscientemente; solo así se forjarán nuevos significados que darán forma al sentimiento y a la voluntad configurando un humus de representaciones sobre el cual puede crecer una forma viva y así posibilitar la curación psíquica. Únicamente en la revolución de los conceptos se hallará la salida a la crisis en la que se encuentra sumido el organismo social. El arte se erige entonces como elemento transformador puesto que es capaz de introducir cuñas en los conceptos existentes, dinamitando los lugares comunes, las imágenes e incluso los paradigmas del lenguaje, facilitando la variación y el cambio.

¹³ El sociólogo polaco Zigmund Bauman estima que el Holocausto fue la huella indeleble de nuestra animalidad y el producto específico de las sociedades racionalizadas, tecnificadas y burocratizadas. Zigmund Bauman, *Modernidad y Holocausto* (Madrid: Sequitur, 2006).

¹⁴ El texto se leyó en los *Kammerspiele* de Múnich dentro del ciclo *Reden über das eigene Land: Deutschland* (Discurso sobre el propio país: Alemania). La primera publicación tuvo lugar en *Reden über das eigene Land: Deutschland* (Múnich: Bertelsmann Verlag, 1985). Asimismo existen varias versiones en español: «Discurso sobre el propio país: Alemania», en *Joseph Beuys. Ensayos y entrevistas*, (Madrid: Síntesis, 2006); «Hablar del propio país: Alemania», en *Joseph Beuys. En torno a la muerte de Joseph Beuys. Necrologías, ensayos, discursos* (Bonn: Inter-Nations, 1986). En nuestro caso hemos utilizado la versión traducida en la edición de Carmen Bernárdez Sanchís «Discurso sobre mi país», *Joseph Beuys* (Hondarribia: Nerea, 1999).

Una metamorfosis que también pasa por la necesaria problematización de cuestiones epistemológicas concernientes al arte y su productibilidad.

La fuerza para el cambio que el artista alemán le otorga al arte, nos remite a muchos de los ideales elaborados por el romanticismo alemán.¹⁵ Ideales que destacan por el deseo de crear una utópica resurrección de la humanidad donde el papel del artista —a modo de chamán o político— jugará un rol fundamental en esta siempre anhelada transformación social. Sin duda, las relaciones que estableció Beuys con esta corriente de pensamiento —y especialmente con Schiller, Novalis y Goethe— están intrínsecamente relacionadas con este anhelo terapéutico que intentaba dar con la respuesta a las necesidades individuales y colectivas. Una respuesta imposible de hallar sin el conocimiento de los hechos históricos y de las consecuencias éticas que de ellos se infiere.

Porque nuestra existencia, tanto individual como colectiva, no será elaborada a partir del «ahora y el aquí», sino mediante la postura que se adopta frente al pasado y al futuro. Sin duda, la cita de Hannah Arendt cuando sostiene que «el pasado jamás muere, ni siquiera es pasado, se yergue como una fuerza que nos impulsa hacia adelante, siendo contrariamente el futuro, el que nos lleva hacia el pasado»,¹⁶ ejemplifica ese sentir romántico y beuysiano considerado por Paul-Albert Plouffe como «la vivencia de una “temporalidad regresiva”». ¹⁷ Ambos protagonistas —salvando las diferencias de cada período— se encontraban viviendo en una época en la que no llegaban a reconocerse. No sorprende, entonces, que tanto los románticos del siglo dieciocho como Beuys optaran mayoritariamente por autoexiliarse de un tiempo en el que no se reconocían. La adopción de esta postura implicaba iniciar un proceso de «auto-alienación» donde el artista, volcándose hacia su mundo interior, intentaba hallar la analogía perdida entre la Divinidad, el Hombre y la Naturaleza. Este retorno a los orígenes, esta necesidad de «sentir el pensamiento y

¹⁵ La decisión de incluir a Joseph Beuys en la exposición itinerante, *The Romantic Spirit in German Art: 1790-1990*, celebrada en la Scottish National Gallery of Art (Edinburgo), en la Hayward Gallery (Londres) y en el Alte Museum (Berlín) entre 1994-1995, está explícitamente basada en reconocer la influencia de esta corriente de pensamiento en sus vertientes estéticas, políticas y filosóficas. Keith Hartley (ed.), *The Romantic Spirit in German Art: 1790-1990* (Londres: Thames and Hudson, 1994).

¹⁶ Hannah Arendt, *Entre el pasado y el futuro: ocho ejercicios sobre la reflexión política* (Barcelona: Península, 1996), 16.

¹⁷ Paul-Albert Plouffe, «Joseph Beuys: Avers et revers», *Parachute*, 21 (1980): 34.

pensar el sentimiento» implicaba elaborar un discurso orientado a dar servicio a las ideas y a las emociones, reclamando a su vez nuevas conceptualizaciones de belleza gracias al amparo de la razón poética en aras de englobar la totalidad. En última instancia lo que se pretendía era llegar a vivir en un siempre utópico estado de unión entre toda la humanidad.

Huelga decir que en las acciones emprendidas por Beuys se percibe el intento por asumir la culpa o la vergüenza de haber formado parte de un pueblo capaz de cometer los mayores crímenes contra la humanidad. Porque recordemos que el artista, nacido en la ciudad Krefeld en 1921, hijo de una familia de origen holandés y de marcada religiosidad católica, fue arrastrado por el *Zeitgeist* (espíritu de la época). En efecto, como parte integrante de las Juventudes Hitlerianas también se vio abocado a participar en la Segunda Guerra Mundial, primero como radiotelegrafista en la *Luftwaffe* y después como artillero y piloto de bombardero. En invierno de 1943, durante un ataque a una base rusa en Crimea, su avión fue abatido causando la muerte al piloto y dejando a Beuys gravemente herido. Es así como las secuelas físicas y psíquicas sufridas en este incidente se convertirán más adelante en parte de su experimentación artística. Porque las heridas, aquellas que nunca sanan ni pueden sanar, no dejan de aflorar de forma consciente o inconsciente. De tal modo que la representación y repetición de temáticas y materiales orgánicos o primarios —como la grasa o el fieltro—¹⁸ son un indicio del esfuerzo por reconciliarse con su pasado y de la voluntad de ofrecer una respuesta a lo que significa crear estéticamente en las postrimerías del fascismo y el genocidio.¹⁹

Pero es evidente que la herida no sana. Más de veinte años después de la Segunda Guerra Mundial las emergentes formas políticas, jurídicas y democráticas que adopta el Estado determinan un presente donde la cultura de consumo y el dominio de la economía de mercado eliminan de

¹⁸ La estrecha relación entre el uso de materiales «primitivos» y la búsqueda de una identidad personal y social por parte del artista estaría vinculada con la necesidad de plantearse aspectos relacionados con la historia social y cultural europea, tal y como se desprende de la siguiente cita: «[T]han beg, borrow or steal from 'primitive' sources to achieve a modern look, Beuys precluded a modern look by making his things as materially raw – radically one might even say prehistorically, unrefined – as possible, thereby saving the primitive from an artistic destiny» en Donald Kuspit, «Beuys: Fat, Felt, and Alchemy», *The Critic Is Artist: The Intentionality of Art*, UMI Research Press, Ann Arbor (1984): 347.

¹⁹ Lisa Saltzman, *Anselm Kiefer and Art after Auschwitz* (Cambridge: Cambridge University Press, 1999), 2.

nuevo los conceptos tradicionales de formación y experiencia del sujeto. De ahí que Beuys llegue a la conclusión de que

la condición humana es Auschwitz, y el principio de Auschwitz se perpetúa en nuestra concepción de la ciencia y de los sistemas políticos, en la delegación de nuestra responsabilidad a grupos de especialistas [...] creo que ahora estamos experimentando Auschwitz en su aspecto contemporáneo.²⁰

ENTRE LA *BILDUNG* Y LA *FORMUNG*: LA PERFORMANCE COMO ARTE VITAL

Como la cultura está puesta al servicio de las fuerzas reactivas que la desnaturalizan, el arte —como artefacto político— debe continuar teorizando y evolucionando a fin de poder ofrecer respuestas a las complejidades de un mundo que, a finales de los sesenta, ya abrazaba los aires posmodernos. Por consiguiente, el arte burgués que la modernidad legó, solo al alcance de una minoría y alejado de las necesidades del ser humano, ya no tiene cabida en los tiempos de oscuridad.²¹ Tampoco entraban en el universo del escultor muchos de los aspectos relacionados con las políticas de los movimientos de vanguardia y neovanguardia puesto que, en su opinión, habían fallado en reconectar al arte con la vida. Un fracaso que se hacía evidente al contemplar cómo aquellos antaño transgresores *Ready-mades* ya formaban parte del ámbito museístico, precisamente aquel símbolo del arte institucionalizado que esperaban derrocar. De ahí los esfuerzos por liberar al arte de la galería, lanzarlo al mundo e iniciar un proceso que llegara a configurar de forma fluida los límites entre las artes y entre el arte y la vida.

Partiendo de estas premisas, se inicia la reflexión sobre el papel del artista y el espectador. Factor que obligó a actualizar las teorías de la estética de la recepción desplazando el énfasis sobre el objeto a favor de la concepción del proyecto. Una postura que, en su vertiente crítica, se vio influida por nuevos métodos de análisis relacionados principalmente con

²⁰ Hal Foster, et al. *Arte desde 1900: modernidad, antimodernidad, Posmodernidad* (Madrid: Akal, 2006), 485.

²¹ Nos referimos a aquellos tiempos posteriores a la llamada Guerra Civil europea que Hannah Arendt definirá como época oscura, tal y como se traduce de su libro titulado *Hombres en tiempos de oscuridad* (Barcelona: Gedisa, 1990).

las teorías del lenguaje, el estructuralismo o la semiótica, sin olvidar el influjo del marxismo, los feminismos o el enfoque psicoanalítico a partir de las teorías lacanianas. Referentes teóricos que dieron lugar a un giro copernicano, pues a partir de entonces el público receptor y sus conductas perceptivas, imaginativas y creativas conformaron el foco de estudio y creación artístico.

Despertar al espectador de su letargo y de su pasividad frente a la vida en un intento de movilizar a la ciudadanía se convirtió en el principal objetivo de un arte —mesiánico y revolucionario— que prometía la cura y la salvación. A partir de la proclama «*Jeder ist ein Künstler*» «Cada cuál es un artista»,²² Joseph Beuys, siguiendo los latidos del sentir de la década de los sesenta, elabora un discurso sobre la igualdad de los hombres y de su capacidad para producir el cambio. Como «artistas», insistirá el alemán, deberíamos reconocernos como agentes libres y transformadores de entidades, modos de acción y valores.

Only on condition of a radical widening of definitions will it be possible for art and activities related to art [to] provide evidence that art is now the only evolutionary-revolutionary power. Only art is capable of dismantling the repressive effects of a senile social system that continues to totter along the death line: to dismantle in order to build «A SOCIAL ORGANISM AS A WORK OF ART» [...] EVERY HUMAN BEING IS AN ARTIST who —from his state of freedom— the position of freedom that he experiences —at first-hand— learns to determine the other positions of the TOTAL ART WORK OF THE FUTURE SOCIAL ORDER.²³

²² Para el artista del Renacimiento alemán Alberto Durero (1471-1528), el arte significa que todo ser humano tiene en su propia mano la posibilidad de hacerse a sí mismo lo que quiere ser. Mediante el recto uso de su espíritu, todo hombre puede y debe asimilarse a la verdad en Cristo. Así pues, y según Peter-Klaus Schuster, «no es Beuys el primero en ver un artista en cada hombre, sino Durero, en virtud de sus convicciones humanistas». Pero entre Durero y Beuys no podemos olvidar a los románticos que, como Novalis o posteriormente Nietzsche y más adelante Rudolf Steiner, reformularon ese concepto llegando a ser en los sesenta el leitmotiv de las neovanguardias estéticas en aras de diluir las fronteras entre el arte y la vida. Peter-Klaus Schuster, «El hombre creador de sí mismo. Durero y Beuys o la profesión de fe en la creatividad», *Elementos*, 26, 4 (1997): 55-59. Joseph Beuys y Clara Bodenmann-Ritter, *Joseph Beuys: cada hombre, un artista: conversaciones en Documenta 5-1972* (Madrid: Editorial Visor, 1995).

²³ Joseph Beuys, Koepplin Dieter y Caroline Tisdall, *Joseph Beuys: The Secret Block for a Secret Person in Ireland* (Basilea: Kunstmuseum, 1977). Se reproduce el uso de mayúsculas tal y como aparecen en el texto.

El discurso, de marcado carácter antropológico y pedagógico, bebía de las fuentes de autores tan dispares, pero tan representativos de la cultura europea como Leonardo da Vinci, Francisco de Loyola, los ya mencionados románticos Goethe, Novalis o Schiller; las sospechas de Nietzsche y la antroposofía de Rudolf Steiner. Lecturas reinterpretadas y adaptadas a los nuevos tiempos que permiten revisar los conceptos, los discursos y las narrativas de la época contemporánea y el desarrollo de la subjetividad moderna y posmoderna. Gracias a Rudolf Steiner²⁴ y su concepto de materialismo, Beuys critica una cultura incapaz de liberarse de las ataduras de la fascinación del yo, que ha abusado del uso de la razón y, por consiguiente, ha perdido sus raíces y el sentido de las posibilidades espirituales inherentes a todo ser humano. Porque a su entender, solo el ser humano que se reconoce a sí mismo como ser espiritual en un contexto más elevado es apto para resolver tareas sociales. De ahí su empeño en reclamar una manera mejor de pensar, sentir y querer, pues en ellos residen los auténticos criterios estéticos. En otras palabras, vincular el arte con la vida.

Siempre partiendo del lenguaje, adaptando y creando nuevos conceptos, el artista alemán conformará su discurso político basado también en la triple estructura del organismo social del impulsor de la antroposofía.²⁵ Elaborado desde una concepción antropomorfa y organicista, y tomando al hombre como modelo tripartito compuesto por cabeza, sistema rítmico y metabolismo, su correspondencia en el esquema social vendrá dada por la vida intelectual, la vida económica y la vida jurídica regidas a su vez por una nueva interpretación y ampliación de los grandes principios de la Revolución francesa: libertad, sin la cual es impensable la vida intelectual; fraternidad y solidaridad, que será el nuevo principio de la vida económica; igualdad, como principio que preside la vida jurídica ya que el hombre aspira a ser un igual entre iguales. Esta igualdad entre hombres supone una confianza innegable en las facultades creativas de todo individuo que, sin

²⁴ Es evidente que la antroposofía de Rudolf Steiner marcó definitivamente el pensamiento de Joseph Beuys, no en vano, en 1978 entró a formar parte la sociedad Antroposófica. También destacamos cómo los estudios realizados por Steiner sobre Cristología sirvieron al artista alemán a la hora de configurar parte de sus tesis estéticas. Así, a partir del concepto del impulso de Cristo, Beuys dejará de preguntarse por la imagen del Jesús histórico y su desarrollo en la historia del arte para pasar a preguntarse sobre su incidencia en las personas llegando a la conclusión de que «Toda actividad humana está acompañada por ese yo elevado, habitado por Cristo, que vive en los seres humanos, esto es, el impulso de Cristo» en Friedhelm Mennekes, *Pensar Cristo* (Barcelona: Herder, 1997), 196.

²⁵ Rudolf Steiner, *Le triple aspect de la question sociale* (Paris: Librairie Fischbacher, 1921).

duda, deben ser perfeccionadas y reconocidas. Se desprende, por tanto, que la transformación social implica, ante todo, una responsabilidad personal. Porque, según Beuys, todo empieza con uno mismo, porque recordemos que «cada cuál es un artista» y, por ende, todo individuo debería mirarse a sí mismo, formularse a sí mismo como lengua aquello que exige la sensibilidad y el pensamiento para poder desarrollar juntos el «concepto ampliado del arte», un principio también formulado por Nietzsche,²⁶ capaz de modificar la forma antigua, muerta o aletargada, en una fuerza que insufla vida, energía para la mente, el alma y el espíritu. Una manera de proceder más que una teoría, que desemboca en la «escultura social», es decir, en toda manifestación que ayude al mundo a recuperar su alma, su espíritu y su solidaridad, y, una vez recobradas, poder instaurar la «plástica social» o la lucha para superar el capitalismo, e instaurar la tercera vía, el socialismo real.

En virtud de lo anterior, cabe considerar que la idea de estetizar la vida social, si bien entraña un marcado carácter emancipador pues su meta es que los ciudadanos alcancen su expresión, también implica un peligro: el de no reconocer sus derechos. Esta doble cara de la estetización de la política ya fue denunciada por Walter Benjamin en su estudio *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*, donde pone de manifiesto los usos y abusos de este concepto en su puesta en práctica por los regímenes fascistas.²⁷

Volviendo al corpus teórico beuysiano, observamos cómo este no cesa de articularse mediante el diálogo intergeneracional para confluir finalmente en la puesta en escena de unas acciones innovadoras que, como la *performance* o el *Body-art*, exploran nuevos lenguajes mediante la fusión del artista con la obra. Es la década de los sesenta, momento en que muchas de las nuevas tendencias artísticas bebían de las fuentes de los mo-

²⁶ Comparte Beuys la visión nietzscheana del arte como desvelador, desocultador, deconstructor e intérprete del hombre, de la cultura y la sociedad modernas. Nietzsche argumenta al respecto: «Sólo a través de la sinceridad se tornará visible la angustia, la íntima miseria del hombre moderno. Sólo entonces será posible que el arte y la religión, a modo de un verdadero rescate, ocupen el lugar del pálido encubrimiento convencionalista y la mascarada, para implantar conjuntamente una cultura que responda a las genuinas necesidades del hombre en lugar de enseñarle, como es el caso de la cultura general contemporánea, a disimularlas y a convertirse así en una mentira ambulante» en Friedrich Wilhelm Nietzsche, *Segunda consideración intempestiva: sobre la utilidad y los inconvenientes de la historia* (Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2006), 68-69.

²⁷ Walter Benjamin, *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica* (México D. F: Itaca, 2003), 96-99.

vimientos antiarte herederos de Marcel Duchamp —*neo-dada* en Nueva York, *nouveau réalisme* en París, *Zero* en Düsseldorf—. Al igual que entonces, se abogaba por una libre exploración de la realidad juntamente con el cuestionamiento del significado tradicional de los medios artísticos.

En el intento de reconciliar el arte con la vida, se impulsaron nuevas formas artísticas que no se centraban en la producción de artefactos, sino en la acción, la participación activa del público, la interactividad y la interdisciplinariedad.²⁸ Y en esta revolución debemos mencionar al colectivo Fluxus, cuyo principal ideólogo George Maciunas, junto a artistas como Wolf Vostell, Nam June Paik, Yoko Ono, Emmett Williams y el propio Joseph Beuys, apostaron decididamente por la acción. Será gracias a la *performance* —como vía expresiva y receptiva— que se auspiciaba el fin de las bellas artes y, al mismo tiempo, se dirigía la atención hacia fines socioconstructivos.²⁹

A todo ello cabe añadir que en manos del artista alemán, la *performance* devendrá un acto iniciático que incorpora animales míticos, como la liebre, el alce, el coyote o la abeja. Actuaciones que supondrán un retorno al ritual donde los asistentes, ayudados por el *collage* de sensaciones y las palabras del «místico gurú», emprenderán un ejercicio de regresión ancestral como metáfora del camino hacia la curación psíquica tanto individual como colectiva.³⁰

²⁸ Joseph Beuys, recogiendo las palabras vertidas por el Dr. Fausto de Goethe, comprenderá que el significado o sentido no reside únicamente en las palabras sino en la acción. La famosa sentencia bíblica «Al principio estaba el verbo» debe ser reemplazada por una proclama más apropiada a los tiempos modernos: «Al principio estaba la acción», porque el significado nunca se logra de una vez por todas, debe ser de nuevo conquistado en cada enunciado mediante las acciones verbales y las interacciones de hablantes, oyentes y lectores. Victoria Walters, *Joseph Beuys and the Celtic Wor(l)d. A language of healing* (Zurich: LIT Verlag, 2012), 28.

²⁹ Heiner Stachellhaus, *Joseph Beuys* (Barcelona: Parsifal Ediciones, 1990), 147.

³⁰ La *performance*, *Manresa* (Düsseldorf, 1966), destaca por adoptar la forma del ritual cristiano donde la cruz sirve como elemento para invocar a Ignacio de Loyola. El que fuera el fundador de la Compañía de Jesús y artífice de los *Ejercicios espirituales* es alabado por el artista alemán, puesto que su figura representa «la disciplinada conciencia interior, la capacidad de poner cada cosa en su lugar y de tomar la decisión de cambiar la vida y la dirección existencial del ser». Sabemos cuán importante fue el santo navarro para Beuys, y cómo la práctica de sus ejercicios le condujo a emprender un camino para superar sus varias crisis de sentido, llegando a alcanzar, según sus propias palabras, la libertad y autodeterminación del alma. AA. VV. *Manresa-Hauptbahnhof: una experiència de Joseph Beuys a Catalunya inspirada en Ignasi de Loiola i Manresa* (Barcelona: Fundació Caixa de Manresa, Generalitat de Catalunya, 1994), 46.

Muchas son las críticas vertidas sobre Joseph Beuys, ya sean por su faceta de profesor de la Academia de Bellas Artes de Düsseldorf —que desarrollaremos más adelante— o debido a sus provocaciones estéticas. En efecto, su autoproclamada identidad artística como chamán o guía espiritual de la época, si bien puede parecer grandilocuente e incluso un tanto peligrosa —recordemos como todos los líderes de partidos totalitarios asumen la condición de líder absoluto y salvador de la comunidad— obedece, según el propio artista alemán, a una estrategia psicoanalítica que busca ahondar en las preguntas más que ofrecer respuestas cerradas y estructuradas en vías de poder de reactivar las energías vitales de la cultura.

It was thus a strategic stage to use the shaman's character but, subsequently, I gave scientific lectures. Also, at times, on one hand, I was a kind of modern scientific analyst, on the other hand, in the actions, I had a synthetic existence as shaman. This strategy aimed at creating in people an agitation for instigating questions rather than for conveying a complete and perfect structure. It was a kind of psychoanalysis with all the problems of energy and culture.³¹

Hay que añadir que sus *performances*, de marcado carácter pedagógico, cuestionan aspectos relacionados con el lenguaje, con la dificultad de explicar y entender las cosas desde otras maneras diferentes de «pensar»; un hecho que implica poner en acción aspectos minusvalorados por la lógica occidental, como son la intuición, la imaginación y el movimiento.

The problem lies in the word «understanding» and its many levels which cannot be restricted to rational analysis. Imagination, inspiration, and longing all lead people to sense that these other levels also play a part in understanding. This must be the root of reactions to this action, and is why my technique has been to try and seek out the energy points in the human power field, rather than demanding specific knowledge or reactions on part of the public. I try to bring to light the complexity of creative areas.³²

³¹ Norman Rosenthal y Heiner Bastian, *Joseph Beuys: The Secret Block for a Secret Person in Ireland* (London: Art Books Intl Ltd., 1999), 13.

³² Robert Ayers, *Marina Abramovic*. En <http://www.artinfo.com/news/story/1537/marina-abramovic/> (consultado el 20 abril de 2016).

Así, la música, el sonido y las nuevas tecnologías, proporcionaban experiencias sensoriales que, como el tacto o el olfato, convertían el espacio de la *performance* en una *Chóra*. Nos referimos a esta tercera parte de naturaleza identificada como «espacio» o «receptáculo» situado entre el ser y el devenir, desarrollada por Platón en el *Timeo* y recogida por Gregory Ulmer para dar cuenta de la relación entre el arte y la pedagogía a través de las ideas de Jacques Derrida y Joseph Beuys.³³ La *Chóra* representa el asiento, el lugar de recepción y desdoblamiento por el que cada historia, cada *performance*, es un receptáculo. Un recipiente —regido por una lógica híbrida, pues no es ni mito ni logos— que planteará deconstruir el significado de la propia producción artística considerando las relaciones que se establecen entre el *locus* y la génesis. Diríamos que el proyecto beuysiano no propone únicamente la regeneración social, sino que también ahonda en aspectos epistemológicos. Es decir, la reflexión teórica conduce a activar prácticas capaces de substituir el *topos* —en alusión a la lógica racional que impele a considerar las verdades como absolutas— por la *Chóra*, caracterizada por su no lugar, por su texto incierto y por el despliegue de analogías y metáforas vivas llenas de sentimiento. Por tanto, el acto pedagógico nunca se acabará en la transmisión de un «conocimiento cristalizado», sino por el desarrollo de energías vitales capaces de articular múltiples discursos cuya validez se proyectará como algo circunstancial y contextual.

Se constata cómo la educación se alza como eslabón para evolucionar y el arte como su modelo y principio fundamental. De hecho Beuys entendía —como ya lo hiciera Friedrich Schiller—³⁴ que la resurrección del sentido comunitario solo sería posible recolocando el arte dentro del proceso educativo, pero, eso sí, nunca limitándose a una mera asignatura; todo el currículum debe estar impregnado de la visión artística para que los estudiantes experimenten —como dijo Rudolf Steiner— la creatividad como configuración de la libertad.³⁵ Apoyándose en las tesis constructivistas que confían en las potencialidades de cada individuo para incidir en la configuración de su propia identidad, Beuys abogará por unas escuelas como entorno de formación en un sentido nuevo: del con-

³³ Gregory Ulmer, *Applied Grammatology: Post(e)-Pedagogy from Jacques Derrida to Joseph Beuys* (Baltimore, Johns Hopkins University Press, 1985), 148.

³⁴ Friedrich Schiller, *Cartas a la educación estética del hombre* (Buenos Aires: Aguilar, 1981).

³⁵ Rudolf Steiner, *La filosofía de la libertad. Fundamentos de una concepción moderna del mundo* (Madrid: Editorial Rudolf Steiner, 1999).

cepto de *Bildung* se pasará al de *Formung*, entendida esta última como formación plástica.³⁶ Un modelo pedagógico que se distancia así del ideal ilustrado debido a su pretensión universalista y a su vertiente excesivamente clásica y armonizadora.

LA CREATIVIDAD COMO CIENCIA DE LA LIBERTAD: APUNTES DE EDUCACIÓN ESTÉTICO-POLÍTICA

Lanzado por la nueva izquierda, se extendía por Alemania un sentimiento común, la autogestión escolar como alternativa a una pedagogía política generadora de políticas educativas³⁷ que configuraban una educación autoritaria y represora de las auténticas necesidades del educando. Así fue como el malestar de la contracultura juvenil y estudiantil labró el camino que condujo al nacimiento, a finales de los años sesenta, de las Comunas Infantiles en ciudades como Stuttgart, Frankfurt y Berlín Occidental. Salvo algunas diferencias, estas asociaciones tenían como objetivos educativos el logro de la libertad individual, la capacidad crítica y de resistencia dentro de la situación contradictoria en la que vivían —en comunas, implantadas empero en un contexto social que se pretendía transformar— y, por último, la mediación de la libre satisfacción personal a través de la experiencia intensa de la libertad, el antiautoritarismo y la autogestión, así como de la liberación de los sentidos y la esfera intelectual.³⁸

Experiencias que cuentan con un claro referente en el ámbito pedagógico alemán. Para ello, debemos retroceder más de sesenta años y reencontrarnos con una multitud de propuestas educativas de talante libertario en cuyo ideario destaca la educación artística como punto central y garantía de la verdadera concepción espiritual de la vida. Desde la Comunidad Escolar Libre de Wickersdorf,³⁹ fundada en 1906 por el que fuera discípulo de

³⁶ Heiner Stachelhaus, *Joseph Beuys* (Barcelona: Parsifal Ediciones, 1990), 56.

³⁷ Para ahondar en las diferencias entre pedagogía política, política educativa y gestión político-educativa recomendamos la lectura de Ángel C. Moreu, (2000), «Pedagogía política i Política educativa», *Temps d'Educació*, 24 (2000): 141-167.

³⁸ Véase un completo estudio sobre las Comunas Infantiles en Chiara Sarraceno, *Experiencia y teoría de las comunas infantiles: de la educación antiautoritaria a la educación socialista* (Barcelona: Editorial Fontanella, 1977).

³⁹ Gustav Wyneken, *Las Comunidades escolares libres* (Madrid: Revista de Pedagogía, 1926). Junto a Wyneken, hay que destacar a Berthold Otto, responsable de la *Hauslehrerschule* instaurada cerca de Berlín en 1906, o a Paul Geheeb, creador de la Escuela de Odenwald inaugurada en 1910.

Hegel, Gustav Wyneken (1875-1964), hasta las escuelas Waldorf⁴⁰ (1919) —un acto de optimismo pedagógico después de la debacle de la Primera Guerra Mundial— cuyo impulsor, Rudolf Steiner, abogaba por una enseñanza en aras de propiciar una sensibilidad noble y espiritual.

Por consiguiente, y ya situados en los años sesenta, será preciso fundar escuelas y universidades libres, centros en los cuales la creatividad sea considerada una ciencia de la libertad. En definitiva, liberar al sistema escolar y universitario alemán de la empresa del Estado. Unos planteamientos que seguían la estela de las acciones protagonizadas por Michel Lobrot y Georges Lapassade que, en 1964, constituyeron el Grupo de Pedagogía Institucional (GPI) responsable de haber introducido en el ámbito escolar prácticas autogestionarias para fomentar un macrocambio político.⁴¹

En efecto, una juventud cada vez más politizada y convencida de la posibilidad de una alternativa real al sistema socioeducativo establecido invade Europa. En este contexto, Joseph Beuys, como docente de la Academia de Bellas Artes de Düsseldorf —plaza concedida por unanimidad en 1961—, inició un proceso de desobediencia que le comportaría la expulsión de la citada facultad. Como profesor de escultura, sus clases iban más allá de lo meramente artístico, pues le servían como plataforma política. Poniendo en práctica su lema «cada hombre es un artista», hizo caso omiso a los *numerus clausus* que imponían las políticas educativas, llegando a tener a su cargo 400 alumnos que, como ya predijo su maestro Mataré, quedaban fascinados tanto por su genialidad artística como por su discurso político.

Los coloquios públicos impartidos en su clase de la Academia se sucedían y, en 1967, entre lienzos, cinceles, bronce y barro, funda el Partido Alemán de los Estudiantes (*Deutschen Studentenpartei als Metapartei*). Considerado por Beuys un metapartido —al estimar que todo hombre es siempre un estudiante—, sus actas fundacionales reflejaban muchas de las inquietudes del maestro de escultura: supresión de los intereses nacionalistas, desarme absoluto, inexistencia de leyes de emergencia, la unidad de Europa y del mundo, elaboración de nuevos puntos de vista

⁴⁰ Patricia Quiroga y Olivia Girard, «La expansión de la pedagogía Waldorf: un análisis histórico», *Temps d'Educació*, 48 (2015): 91-109.

⁴¹ Para profundizar sobre el tema, véase Antoni J. Colom, *La pedagogía institucional* (Madrid: Síntesis Educación, 2000), 144 y ss.

para la enseñanza, la educación, la investigación, y también como fundamento para la economía, el derecho internacional y la cultura mundial.

Esta situación de marcado carácter combativo inquietó a los restantes miembros de la Facultad de Bellas Artes, que emprendieron una cruzada para deshabilitar al «artista-profesor-político» logrando finalmente su despido el 11 de octubre de 1972. Sin duda, la carta redactada en 1968 por diez profesores, entre ellos Götz, Weber, Bobek y Robaschik, muestra su desasosiego al considerar que Joseph Beuys usaba la propia facultad como un medio para difundir sus ideas en la sociedad. Acusado de ejercer una suerte de paternalismo ideológico y demagógico, se le atribuía, de igual modo, haber generado una situación crítica que afectaba tanto a los ámbitos artísticos como pedagógicos:

[Joseph Beuys] ha logrado ejercer una influencia peligrosa sobre el movimiento de reforma de nuestra facultad. Los representantes de los estudiantes, cuya cooperación y co-gestión han sido aceptados a modo de prueba por los catedráticos de común acuerdo con los representantes de los demás profesores, caen cada vez más en argumentaciones utópicas y anarquistas, y se están convirtiendo en los portavoces de esta ideología. Las reuniones degeneran en charlatanería pseudopolítica y críticas provocadoras que dan lugar a exigencias poco realistas, al mismo tiempo que se manifiesta una hostilidad abierta contra la democracia parlamentaria.⁴²

En 1978 un fallo de la judicatura le dio la razón al considerar que su despido fue improcedente; aun así, el artista se negó a continuar la docencia en esta facultad. Pero las inquietudes sociopolíticas y vitales de nuestro protagonista le llevaron a fundar junto a Klaus Staack, Georg Meistermann y Willi Bongard —basándose en los principios previamente redactados junto al Premio Nobel de literatura Heinrich Böll—, la *Freie*

⁴² El contenido completo de la carta redactada por los profesores Götz, Weber, Bobek y Robaschik en Dusseldorf el 20-12-1968 se puede consultar en <http://www.uclm.es/cdce/sin/sin5/profes.htm> (consultado el 15 de septiembre de 2016). Por otro lado, una entrevista realizada por Peter Holffreter, Susanne Ebert, Manfred König y Eberhard Schweigert a Joseph Beuys ofrece la versión del artista. Peter Holffreter *et al.*, *KonununiIcation*, 1 (Düsseldorf, 1973) http://www.ddooss.org/articulos/entrevistas/Joseph_Beuys.htm (consultado el 23 septiembre de 2016).

*Internationale Universität*⁴³ (Universidad Libre Internacional) el año 1977. Según se desprende del manifiesto fundacional, se trata de un modelo de educación superior que a lo único que está dispuesta es al control ciudadano. En ella no hay certificados, exámenes oficiales, *numerus clausus*, ni tampoco limitación por la edad. Solo enseñan profesores libres no oficiales, que, bajo su propia responsabilidad, firman los certificados de capacidad que entregan a sus estudiantes. Partiendo del concepto «todo hombre es un artista», la creatividad no se limita a aquellos que ejercen una de las artes tradicionales; es más, incluso en estos no se limita al ejercicio de su arte. En definitiva, gracias al intercambio de energías y a la igualdad de derechos entre profesores y alumnos será posible desarrollar la *Formung* o el potencial creativo propio de cada individuo.

Al acercarnos al plan de enseñanza de esta institución, descubrimos que, junto a las asignaturas de creación artística, se pretende incorporar unas «disciplinas intermedias» como, por ejemplo, pedagogía, teoría del conocimiento, comportamiento social, solidaridad, crítica de la crítica, crítica de arte, teoría de la literalidad, teoría de los sentidos, representación, teatro. También se prevén institutos para la ecología y la ciencia de la evolución. Además, la universidad se estructura en dos niveles: el nivel de escuela y el nivel de una exposición permanente que sirve como foro de exhibición y discusión de las obras artísticas. A los ojos de Beuys, la Universidad Libre Internacional constituía aquella «escultura social» que, en cumplimiento de su concepto artístico, culminaba en «la plástica social». Sin duda, el hecho de que el proyecto de la FIU cesara justo dos años después de la muerte del artista sugiere, además de los problemas internos y económicos para sobrellevar un proyecto de tal envergadura, la total dependencia de esta singladura con la figura del artista alemán.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Llegados a este punto, es nuestra voluntad retomar la idea de *performance* que subyace en el concepto de *Formung* esbozado por Beuys. El porqué del interés prestado a los conceptos arriba planteados reside, se-

⁴³ Las sedes de la FIU (*Freie Internationale Universität*) en Munich, Hamburgo, Amsterdam y Batesville (Estados Unidos), entre otras, dan cuenta de la enorme repercusión de la iniciativa de Beuys en todo el mundo. La historia de la fundación de las diversas universidades, junto a un amplio abanico de informaciones acerca del artista pueden consultarse en <http://www.beuys.org/> (consultado el 23 mayo de 2016).

gún nuestro punto de vista, en que el artista alemán ya percibió el significado de educarse en tiempos posmetafísicos. Una cuestión que, sin duda, debería interpelarnos, pues incide directamente en la percepción y vivencia de nuestra subjetividad. Al paso, la noción de *Formung* nos lleva a plantear el proceso educativo de manera holística y como una aventura personal que, a modo de *performance*, deriva en un proceso abierto de autoeducación. En una sociedad donde se desdibujan los ritos de paso y donde todo es pasajero, adoptar la postura de no sucumbir a una identidad establecida por los discursos hegemónicos requiere de algo más que la simple oposición. Necesita un proceso estético capaz de realizar una rasgadura en los hábitos de juicio a favor de una práctica más arriesgada que busca actuar con artisticidad en la coacción. Porque lo que cuenta, no solo es nuestra capacidad de reconocer las maneras que los efectos coercitivos del saber están en funcionamiento en la misma formación del sujeto, sino también de poner en riesgo el propio desarrollo de uno como sujeto.

La *Formung* nos habla de aquellas acciones que uno ejerce sobre sí, modificándose, purificándose, transformándose en un despliegue constante de actitudes éticas hacia uno mismo, los otros, y el mundo. Y en la confluencia entre el «yo» el «tú» y «el otro» se encuentra el recuerdo. Un acto, el de recordar, eminentemente creativo a la vez que performativo, pues despliega una red de significados y significantes que acaban produciendo aquello que se intenta describir. En otras palabras, el recuerdo esculpe nuestra subjetividad. Como ya anunciara Jerome Bruner, en el momento en que una cultura proclama una historia o una memoria oficial y ésta pasa a ser de dominio público, el mismo hecho se convierte en responsable de alterar el proceso de configuración de nuestro yo y de nuestra relación con la alteridad.⁴⁴

De ahí surge la necesidad de una educación que también tenga como punto de referencia una estética de la memoria capaz de trascender hacia acciones transformadoras a fin de hacer frente a la intolerancia. Una posición que establece el compromiso de no olvidar el sufrimiento del otro, del distinto, del que no recuerda como nosotros. A vueltas, esta postura nos impele hacia la responsabilidad, pues no somos otra cosa que un *homo dramaticus*, individuos que, en continua *performance*, transitamos

⁴⁴ Jerome Bruner, *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva* (Madrid: Alianza Editorial, 1991), 110.

por el laberinto de un mundo que no nos ofrece protección. Alejados del ideal neoclásico de la *Bildung* —cuya finalidad consistía en la construcción armónica del individuo mediante la adquisición de una alma bella (*Kalós*) en un cuerpo bien proporcionado (*Agathós*)— lo que impera en estos tiempos poshumanos es el concepto de *Formung*, entendido como un continuo proceso plástico de construcción y deconstrucción de uno mismo sin negar la posibilidad de fugas y divergencias. Al fin y al cabo, y como artistas que somos, estamos obligados a interpretar y a interpretarnos continuamente activando procesos de reflexión crítica para determinar la voluntad de adaptarse, resignarse o confrontarse con los intrincados elementos que conforman esta gran y siempre imperfecta carpa circense que engloba nuestra realidad social. ■

Nota sobre la autora:

RAQUEL CERCÓS I RAICHES es licenciada en Pedagogía y profesora asociada del Departamento de Teoría e Historia de la Educación en la Universidad de Barcelona. Miembro del grupo de investigación en Educación Moral (GREM). Actualmente investiga los conceptos, discursos y narrativas pedagógicas de la masculinidad a través de los vínculos que se establecieron en la época victoriana entre la cultura, la educación y el género. Por otro lado ha realizado incursiones en las teorías feministas, así como en los discursos éticos y estéticos posmodernos. Ha participado en diversos coloquios nacionales e internacionales de Historia de la Educación y publicado en revistas especializadas.

LA PARTICIPACIÓN DEL ARTE Y LA LITERATURA EN LA CONSTRUCCIÓN DISCURSIVA DE UNA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

*The participation of art and literature in the discursive
construction of a history of education*

Anna Gómez i Mundó*

Fecha de recepción: 09/06/2016 • Fecha de aceptación: 02/10/2016

Resumen. El artículo centra su atención en observar y valorar los elementos que el arte y la literatura ofrecen para llevar a cabo la interminable tarea de comprensión de la historia de la educación. Lo hace considerando tanto los procesos de creación artística como sus expresiones, no solo como fuentes documentales con las que investigar, sino también como experiencias, objetos y discursos que nos abren la posibilidad de reconocer y pensar algunos elementos epistemológicos y metodológicos para nuestro que-hacer investigador.

El contenido va desarrollándose a modo de discusión al tiempo que expone aquellos aspectos relevantes para la articulación de un posible discurso de la historia de la educación. Ayudándose de la relación mantenida con las diferentes artes y la literatura, la autora describe e indaga aquello que va encontrando a lo largo del proceso de observación, análisis y reflexión que ha realizado hasta llegar al punto de conclusión —siempre inacabada— con el que cierra el artículo. Así es como la lectura del texto conduce a la admisión de considerar que todas las metodologías de investigación —tanto las que hayan contado con la asistencia de las artes y la literatura como las que no— pueden llegar a devenir una experiencia que contiene, crea y proyecta una estética.

Palabras clave: Dimensión estética; Elementos metodológicos; Concepciones epistemológicas; Arte e historia de la educación

Abstract. *This article focuses its attention on observing and evaluating the different elements which the arts and literature can contribute to the boundless*

* Departament de Pedagogia. Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes. Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya. C. Sagrada Família, 7, 08500 Vic. Barcelona. Espanya. anna.gomez@uvic.cat

endeavour of understanding the history of education. This is done by considering the processes of artistic creation together with their expressions not only as documentary sources used for investigation but also as experiences, objects and discourses which open the possibility of recognising and considering certain epistemological and methodological elements of our research.

The content is presented in the form of a discussion, exposing those aspects that are relevant to the articulation of a possible discourse of the history of education. Resorting to the relationship existing between the different arts and literature, the author examines and describes her findings, reached through the process of observation, analysis and reflection, working towards the conclusion —always unfinished— which closes the article. In this way a reading of the text leads to the consideration that all research methods —whether aided by the arts and literature or not— may be seen as experiences that contain, create and project an aesthetic.

Keywords: *Aesthetic approach; Methodological elements; Epistemological conceptions; Art and history of education.*

La historia empezó antes que nosotros y, aunque a menudo se ha presentado como algo debidamente delimitado y situado cumpliendo coordenadas de tiempo y de espacio, continúa suscitando interrogantes acerca del contenido de su relato.

Aun así, la atención de este texto no solo se centra en los elementos que dan lugar al contenido del discurso histórico, sino más bien intenta dar cuenta del camino recorrido para hallar dichos elementos. Se trataría, entonces, de presentar las conexiones que los recorridos metodológicos mantienen con el enunciado resultante de ellos. Así, se podría decir que la idea que sirve de base para las siguientes reflexiones es que para comprender y articular los discursos de la historia de la educación no solo debemos atender a las prácticas, hechos, ideologías y actores que la conforman, sino también a los procesos, perspectivas, disposiciones sensibles e intelectuales que han permitido llegar a la construcción y divulgación de dichos discursos.

Habida cuenta de que el interés del presente monográfico gira alrededor de la relación que se establece, o puede establecerse, entre las prácticas artísticas y la educación, detengámonos a pensar de qué manera el estudio de la historia de la educación puede encontrar en las expresiones artísticas no solo fuentes documentales fecundas en información, sino también un faro epistemológico que ayude a la adopción de una vía metodológica sensible ante lo que la literatura y el arte le ofrecen.

APERTURA Y SENSIBILIDAD

Alguien me dijo «es imposible construir una memoria si no dejas que te digan». Lo pronunció con ese tono que lleva consigo la obviedad, parecido al que se usa para comunicar las evidencias, los *a priori* de una cuestión. Y pensé de inmediato que en esas palabras retumbaba algo que contenía verdad. Si la historia empezó antes que nosotros, los recuerdos con los que las memorias van configurándose viven en los cuerpos de quienes la vivieron, en cuerpos que padecieron, gozaron e interpretaron lo acaecido. Otros los contaron con un orden más o menos coherente, más o menos plausible, más o menos acorde con el curso aceptado de las cosas. Y por canales escritos, orales o plásticos, en contextos informales o académicos, llegaron a nuestros cuerpos. Nos llegó al cuerpo entero.

Ser conscientes de la participación integral del cuerpo en el proceso de estar en y ante la historia debería traducirse, entonces, en una disposición epistemológica que permita y acoja la posibilidad de que entren en juego no solo el intelecto desencarnado, sino también todo aquello que, aunque incomprensible por el momento, se asome por una rendija en el mismo acto de conocer. Con la voluntad de situarse de forma clara ante sus detractores, Paulo Freire, el pedagogo brasileño, afirmó:

Me gustaría manifestar de inmediato mi recusación a cierto tipo de crítica cientificista que insinúa que falta rigor en el modo como discuto los problemas y en el lenguaje demasiado afectivo que uso. La pasión con que conozco, hablo o escribo no disminuye el compromiso con que denuncio o anuncio. Soy una totalidad y no un ser dicotómico. No tengo una parte esquemática, meticulosa, racionalista y otra desarticulada, imprecisa, que quiere bien de manera simplista el mundo. Conozco con mi cuerpo entero, sentimiento, pasión. También razón.¹

La supuesta objetividad con la que se decía que debía trabajar aquel que pretendiera hacer ciencia quedaba en entredicho con el argumento de la dimensión política que contiene toda decisión humana.

Parecería fácil, por consiguiente, que se empezara a admitir que cada quien lleva consigo sus filias y sus fobias. Parecería honesto enunciar

¹ Paulo Freire, *A la sombra de este árbol* (Barcelona: El Roure, 1997), 18.

desde qué concepción cada cual se aproxima a los temas que le ocupan su tiempo e interés. Incluso parecería innecesario volver a traer a colación las anteriores cuestiones a tenor de la dimensión espiritual que, junto a la física y la psicológica, se reconoce como elemento constitutivo de la condición humana. Pero la obviedad que nos empujaría a dejar de lado este viejo debate se encuentra todavía velada. Aun admitiendo las complejas conexiones entre percepción, emoción, razón e imaginación presentes en la experiencia de un mismo individuo, a la hora de pensar los procesos de construcción, transmisión y aprendizaje de saberes se sigue colocando el acento más enfático en la razón lógica.

Este trimestre, la clase de párvulos trabajará Miró. Cuando una niña de cuatro años ve por primera vez un cuadro del pintor lo mira y lo admira: señala con felicidad la presencia de su color preferido en él, ve serpientes donde yo veo trazos, ve pelotas esparcidas por una tela que le gusta; «¡es una fiesta!», exclama. Una manera bien distinta de cómo su madre ha vuelto a mirar aquella obra después de pasar por el instituto. La madre quiere acompañar el proceso de aprendizaje de su hija en la escuela, así que va a la biblioteca a documentarse, compra tarjetas postales de reproducciones de su obra, bucea por internet para que se pueda familiarizar con las obras del pintor y sus nombres. Con todo esto, la maestra seguirá con su propuesta de educación plástica. Sea como sea lo que suceda a partir de este momento, la cuestión que llama la atención es la diferente disposición con la que ambas, niña y mujer, establecen su relación con el cuadro. Una percibe y desde ahí dice, conecta, significa, expresa. La otra mira, organiza, racionaliza. También percibe y siente, sin duda, pero a estas alturas parece que la formación académica recibida acerca de la obra artística la haya inclinado a establecer una relación más mediada con la obra.

Como la de tantas otras personas, mi relación con las creaciones artísticas ha sido mediada por las instituciones educativas desde muy temprana edad. De forma explícita —como podría ser la tematización de una creación artística dentro de los contenidos curriculares— o implícita —como lo serían aquellos mensajes que circulan por el conocido currículum oculto—, la mayoría de los adultos hemos ido articulando una relación con el arte que ha ido desplazando lo sensorial y creativo para dejar en el centro aquello más racional del arte; la experiencia enteramente corporal ha ido perdiendo parte de sus elementos para que-

darse con aquello más reconocible como conocimiento. El carácter de la formación recibida ha sido acorde con la concepción epistemológica dominante, la que entiende como conocimiento solo aquello que responde a la razón aristotélica y que formula los juicios bajo el cobijo de una determinada autoridad.

Una de las huellas de dicha concepción epistemológica la podemos rastrear en las distintas y cuantiosas ocasiones donde la educación de la sensibilidad se ha confundido con la transmisión de la sistematización de cánones estéticos despojados de emoción, de reflexión y de participación en la dotación de significado por parte de quien participa de la experiencia de conocer. O, al contrario, también la confusión se ha plasmado al concentrarse únicamente en la transmisión de la emoción —a veces incluso solo con el estímulo de la emoción— sin la participación del pensamiento. Con ambas confusiones se ha tendido al establecimiento de un reduccionismo que podemos identificar como lo que ha llevado a la educación de la sensibilidad a transitar por un pasaje que la ha casi obligado a desaparecer bajo el término de educación emocional. La concepción sinonímica entre ambos términos es una amenaza, pues, tanto para la comprensión y concreción práctica del desarrollo de una dimensión fundamental del ser humano y de su participación en el proceso educativo, como para la tarea de llevar a cabo la comprensión de su historia.

A la vez, el proceso de tematización curricular que han sufrido muchas de las artes ha contribuido de manera importante al establecimiento del distinto valor de una y de otra y, dentro de cada una, de los registros valiosos y menores. Qué merece estar en un museo y qué no, qué es buena literatura y qué no, qué es pregunta de examen y qué simple entretenimiento banal.

Cuando los caminos están tan marcados, cuando los movimientos artísticos se encuentran tan señalados o tan formada se encuentra la estética y la decodificación de los símbolos del contexto cultural en la que una ha vivido su particular «proceso de civilización», resulta complicado abrirse a otros significados, a sentir otras sensaciones que las ya asociadas al color rojo, a la serpiente o a la rosa.

Aquí está pasando algo interesante, a la par que frecuente en nuestros tiempos. Puede que uno de los motivos por los que se llega a esta simpli-

ficación —diría que empobrecimiento— del proceso de construcción del saber, e incluso de la misma obra artística, lo podemos hallar recorriendo la misma historia del pensamiento de nuestra tradición. Ciertamente, una de las constantes ha sido la presencia de una robusta lógica de pensamiento dual, que además a menudo ha sido enseñada y aprendida con la particularidad de establecerse a partir de dicotomías excluyentes entre sí. La razón lógica aristotélica impregnó, casi enquistándose en la experiencia de la concepción del mundo, también del saber. Y con la estrechez de pensar a partir de polos opuestos y sólidamente definidos e inquebrantables como el «todo es cierto» o «todo es falso», «todo está en orden» o «todo es caos», «todo es intelecto» o «todo es emoción», hemos ido socializándonos en una cultura del conocimiento a la que le ha sido difícil incorporar los matices, las incertidumbres y las complejidades presentes en las realidades que eran objeto de su interés. Y ello no solamente tiene implicaciones en la forma de aprenderlo, sino también en la de construirlo y divulgarlo, dando lugar al asentamiento de premisas para su validación tales como la objetividad.

Y si existen términos alejados ontológicamente entre sí, dos de ellos bien podrían ser los de arte y objetividad. Mientras uno remite a la *vinculación activa con*, el otro lo hace a una *distancia pasiva con*. Entonces, cuando de lo que se trata es de comprender las historias ayudándonos de las obras artísticas y la literatura, la distancia pasiva de la tradición epistemológica no parece ser la vía a emprender más adecuada. Si añadimos, además, el juego de tiempos que las investigaciones históricas manejan, la participación de la memoria y el recuerdo de quién investiga, o lo que está expresado en la obra artística, son elementos indispensables en el proceso. Como escribía Zweig, es todo el cuerpo, y con todas sus dimensiones, lo que participa en la narración de una historia:

Pero nuestra generación ha aprendido a conciencia a no llorar las cosas perdidas y, además, quién sabe si la falta de documentación y de detalles no acabará redundando en beneficio de este libro. Porque yo no considero a nuestra memoria como algo que retiene una cosa por mero azar y pierde otra por casualidad, sino como una fuerza que ordena a sabiendas y excluye con juicio.²

² Stefan Zweig, *El mundo de ayer* (Barcelona: Acantilado, 2015), 16.

La objetividad cientificista como medida de valor de un relato histórico olvida, entonces, la influencia y participación de la imaginación, del trabajo simbólico, y con el simbólico tanto de aquellos que han generado las fuentes documentales con las que se trabaja como de quienes recurren a ellas para comprender mejor aquella realidad. De la dimensión epistemológica que aquí se apunta emana —que no configura— algo más de base, así es, el estar en el mundo, como lo muestra de forma evidente, por ejemplo, la dimensión política e histórica de todo individuo.

Tal reflexión conduce a reconocer la necesidad de descolocar las coordenadas dicotómicas tradicionales y desplazarlas hacia un lugar epistemológico distinto que permita acompañarlas de constelaciones con los matices necesarios para que el trabajo de dilucidar las realidades sea más riguroso.

Cada mañana que llega nos informa de las novedades que suceden en el mundo. Pero somos pobres sin embargo en historias que tengan interés. ¿A qué se debe esto? A que ya no llegan a nosotros acontecimientos que no estén entremezclados con explicaciones. Dicho en otras palabras: casi nada de cuanto nos sucede beneficia a la narración; casi todo es informativo. La mitad del arte de la narración consiste en liberar alguna historia de explicaciones al reproducirla.³

Si ahora no se trata tanto de explicar como de comprender algo,⁴ la apertura a lo extraño y a lo que a la vez nos toca debería ser una primera disposición de nuestra actitud ante este oficio ocupado en la educación y en la narración de su historia. Ciertamente *debe tocarnos*, pues sin el punto de vinculación no puede empezar el camino de interrogación. Y ese tocar puede ser producido por los elementos comunes que compartimos con lo que encontramos en las fuentes históricas, mas también puede darse al ser contrariados por ellas, por la perplejidad que sentimos, por la provocación y el reto que nos plantea lo discordante, lo equívoco, lo misterioso.

³ Walter Benjamin, *Imágenes que piensan* (Madrid: Abada Editores, 2014), 191.

⁴ Albert Esteruelas y Xavier Laudo, «Del arte a la pedagogía póvera: una alteración pedagógica de lo efímero», en *Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación: Arte, literatura y educación*, eds. Núria Padrós, Eulàlia Collelldemont y Joan Soler (Vic: UVic- UCC, 2015), 325-333.

Una segunda disposición para acoger lo que la sensibilidad nos haga llegar tiene que ver con algo implícito a la apertura; eso es, al movimiento de salir de sí. Dicha apertura la promueve el estar en marcha, en movimiento, siempre en un equilibrio desequilibrado por el acontecer de la experiencia que lleva el encontrarse lo nuevo. También aquello nuevo que es el mirar lo cotidiano y que, de tan visto, ignoramos.

Quizás podríamos cambiar de perspectiva si tomásemos de la mano la imaginación y la entendiéramos como una vía más de apertura hacia aquello posible e incluso deseado; una vía nada desdeñable si reconocemos la fecundidad de saberes que nos han sido dados gracias a su participación. Las palabras de Hellen Keller —mujer que por su sordoceguera obligatoriamente tuvo que vivir incorporando la sensibilidad y la apertura a la razón— me parecen significativas para concluir las primeras reflexiones del texto:

La mayor parte del conocimiento del mundo es una construcción imaginaria. La historia no es más que una modalidad de la imaginación, una forma de mostrarnos civilizaciones que ya no están sobre la faz de la tierra. Algunos de los descubrimientos más significativos de la ciencia moderna deben su origen a la imaginación de hombres que carecían de los conocimientos y los instrumentos de precisión necesarios para demostrar sus creencias.⁵

EL ARTE COMO PALANCA: INCERTIDUMBRES Y PROPAGANDA EN LA CREACIÓN ARTÍSTICA

El arte no contiene en sí mismo un primer propósito de conciliación, sino de proposición de algo —cuando proyecta—, de provocación —cuando cuestiona— y de negación —cuando destruye—. De las tres maneras de presentarse, aquellas que interesan por su aportación a la comunidad humana son las dos primeras. En la medida en que lanzan propuestas —posibles o imaginarias— de nuevas formas de comunicación, de narración, de relación, de concepción, etc., abren posibilidades para continuar con el trabajo simbólico que la humanidad ha debido llevar a cabo a lo largo

⁵ Helen Keller, *El mundo en el que vivo* (Girona: Atalanta, 2012), 68.

de su historia. En cambio, la tercera forma de presentación del arte adviene teniendo como única finalidad el anuncio del fin, de la muerte, de la no salida al interrogante planteado. Este llega igualmente a tocarnos, mas en esta ocasión lo hace para llevarnos a una desazón de tal magnitud que bloquea el trabajo simbólico, sustrae una de las dimensiones constitutivas de lo humano. En él no hay trampolín hacia una actividad creadora sino, a lo sumo, hacia una resignación fatalista. Las expresiones artísticas que voy a contemplar, pues, son las que se orientan por la apertura, bien porque proyectan —lanzando e insinuando propuestas—, bien porque interrogando críticamente las propuestas actuales provocan la necesidad de actuar y transformar el *statu quo* del presente.

En ambos casos, el arte invita a la imaginación de algo más, distinto, crítico o fantástico, diferente a lo ya dado, a lo ya pensado, a lo asentado.

No obstante, siendo más precisos, deberíamos convenir que, si bien en la provocación y proposición encontramos la invitación de los elementos anteriores, el arte y sus expresiones también pueden utilizarse —como se ha hecho ampliamente a lo largo de la historia— como medio propagandístico de ideas más o menos cerradas o de modelos sociales más o menos rígidos. En estos casos, se intenta controlar la potencia polisémica de la creación artística para garantizar que el mensaje que quiere comunicarse llegue sin ningún resquicio de dudas a los destinatarios, cerrándoles el paso a participar en la construcción de significado para que incorporen nítidamente la consigna transmitida gracias al soporte artístico. Sin movernos de nuestro contexto, encontramos multitud de creaciones que han sido cooptadas para representar un significado unívoco. Otra forma de utilizar el arte como propaganda de ideologías ha sido recurrir a su lenguaje para comunicar e instruir al público. En este caso, nos referimos a la producción pictórica, musical, fílmica, etc., expresamente orientada al fin de la difusión ideológica.

Pero cuando el arte abre a algo distinto que escapa del control del autor y sumerge al sujeto que lo recibe en un movimiento hacia un lugar distinto al que se encuentra, el arte deviene claramente palanca de creación de algo, también de saber.

Entonces, quien goza de los momentos de estar en relación con lo artístico desde la apertura y con la sensibilidad al servicio del aconteci-

miento deja de ser estrictamente la pedagoga que estudia las prácticas educativas en tal o cual contexto, deja de ser únicamente la profesora de historia del arte, deja de ser estrictamente el catedrático de estética en ejercicio. Todos ellos dejan de ser lo que dicen ser para abrirse a lo que les toca, a lo que les hace tambalear y sentir de otra manera. El ser que mantiene esta suerte de relación con las creaciones artísticas se deja decir incluso aquello que no encaja, incluso aquello que le molesta y lo desmiente. Se deja decir, y así se encamina por otros caminos al que le ha llegado marcado, sale del *méthodo* conocido —y peligrosamente confirmado como válido—, y se adentra a explorar lo que le abre la propuesta artística. Se encuentra con la incertidumbre que habita en todo limbo de significado, con el baile de luces y sombras de lo conocido y lo desconocido:

Hay arte y literatura donde no se afirma rotundamente lo que es y donde tampoco se asiste a la simple desposesión de la nada. Lo artístico y lo literario existen en tanto lo que es aparece con la nada y donde la nada se muestra con lo que puede ser. Hacer arte o escribir es algo que sucede cuando se evitan declaraciones absolutas y también cuando el creador no se abandona de modo total al vértigo de la nada. Se llega a ser artista y escritor aprendiendo a tratar con lo que es como si pudiera no ser y con lo que no es como si pudiera llegar a ser.⁶

Según lo veo yo, la relación con la literatura y las demás expresiones artísticas también conlleva una disposición similar a la del artista y escritor creador de ellas, pues en la relación que mantenemos con ellas durante nuestro tiempo de ocio o durante nuestra tarea de poner más focos de luz en la comprensión de la realidad —si al arte recurrimos como fuente documental— estamos aprendiendo (porque así lo estamos viviendo) *a tratar con lo que es como si pudiera no ser y con lo que no es como si pudiera llegar a ser*. En esos momentos necesitamos acompañar la desorientación que sentimos con la confianza en nuestra capacidad de significar, de indagar, de nombrar y de convivir con el misterio. Dicho de otra manera, necesitamos saber que la incompreensión que hallamos en los primeros momentos, incompreensión que

⁶ Néstor García Canclini, *El mundo entero como lugar extraño* (Barcelona: Gedisa, 2015), 76-77.

puede prolongarse a lo largo de mucho tiempo, no es signo de error o de fracaso, sino la certeza de que nos encontramos realmente ante algo artístico. Puede ser, por tanto, que el momento de creación artística mantenga algo en común con el momento en el que se encuentra quien quiere comprender.

Paradójicamente —o no—, mientras nos atrevimos sin demasiados reparos al resto de las creaciones artísticas y literarias no lo hacemos de igual manera con el arte plástico contemporáneo. Así, una de las respuestas más frecuentes ante el arte contemporáneo es la de cerrarse en lugar de abrirse, la de dar por perdida la relación establecida mucho antes de lo que lo haríamos cuandouviésemos la seguridad de que allí detrás hay una respuesta correcta posible de ser descubierta. La reacción más extendida ante el arte contemporáneo es la de revestirse con un armazón protector, descartando cualquier tipo de diálogo, dimitiendo así de la posibilidad de ser más y de saber más que antes de cruzarnos con la creación. Ahí no existe apertura, ni posibilidad de sentir. ¿Será una reacción de comodidad?, ¿de cobardía?, ¿de desidia?, ¿de acartonamiento intelectual? Me he detenido a interrogarme acerca de este tipo de relación establecida con lo contemporáneo porque cabe la posibilidad de que las escenas de armaduras protectoras no sean exclusivas de nuestra época, y así como hoy asociamos la contemplación de una obra de Modigliani al placer estético podría ser que para sus coetáneos no significase precisamente lo mismo.

Será, a lo mejor, que la literatura y el arte exigen que nos despojemos de la comodidad que da conocer las zonas por las que nos movemos en lo cotidiano para que a continuación podamos salir a la intemperie, un espacio bastante dado a las sorpresas e imprevistos. Un lugar cuyo orden difiere del que ya sabemos descodificar, un lugar de conformación cultural libre aún de convencionalismos, un espacio posiblemente inteligible siempre y cuando nos relacionemos activa y plenamente con él, aceptando estar en un movimiento constante desnudo de ambages y despojado de barandillas en cada paso que demos. En efecto, al adentrarnos en el mundo artístico, los pasajes empujan a pensar de otra manera dibujando paisajes posibles, deseables, soñados, ideados, concebidos con las herramientas de la imaginación y del pensamiento. Los pasajes no entienden de cronogramas ni secuencias, no se orientan por programaciones de trabajo. Jaume Plensa

lo dijo en una intervención televisiva con otras palabras más breves y a la par más concisas: el arte llega cuando tiene que llegar. La llegada de aquello que impulsa el inicio del proceso de creación artística, lo que enciende y hace crecer la necesidad de crear, no puede anticiparse por el mero recibimiento de un encargo. Su desarrollo es desigual entre los autores, siendo diverso el método de trabajo, el material, el concepto..., pero si uno quiere salir de la casilla de producir piezas y entrar a la intemperie de crear arte no puede anticipar cómo se desarrollará el proceso creativo ni dónde lo llevará. Tampoco lo sabe quién lo disfruta.

Del mismo modo entiendo la educación, tal como una obra de arte que es creada cuando quien educa se sitúa en el acto educativo habitándolo para que aparezca la siempre incierta experiencia, cuando ante los estudiantes se abre a la tarea de proponer y provocar el aprendizaje y con ellos comparte su también acto creativo de trabajar con el simbólico para significar sus aprendizajes: «la classe és una obra d'art, la qual cosa obliga el professor a no perdre de vista els alumnes, els veritables destinataris d'aquesta obra d'art efímera però que tal vegada perdura en el record».⁷

El carácter efímero del acto educativo puede haber contribuido a no considerar la dimensión artística y de creación viva que contiene. El valor de la materialidad ha desbancado el valor de lo inasible, de lo no catalogable, de lo no que se deja prender de forma total y absoluta, nada más y nada menos que aquello que nos plantea la experiencia educativa. Una experiencia que cada vez es más difícil de acoger e impulsar en nuestros tiempos, apretada como está por la urgencia de dar constancia material del trabajo educativo. La visibilidad de plantillas, boletines de calificaciones, de materiales didácticos visibles, aunque se presenten sobre soportes digitales, etc., centran mucho más la atención que aquello que puede suceder a quienes dan vida a la educación con el estar y la acción de sus cuerpos. Paralelamente a esta característica, por lo que se refiere a aquello que ha sido de interés para el saber de la historia de las prácticas educativas y los recursos con los que se ha ayudado el área de rastrear la historia para comprender qué pasaba, cómo se concebía, qué se pensaba..., estos han sido más próximos a las

⁷ Conrad Vilanou, «Quan fer classe esdevé art: la pedagogia com estètica», *Temps d'Educació*, 49 (2015): 315.

materialidades que a lo más etéreo e intangible. Obviamente las fuentes eran más asequibles, los marcos más dibujados, la escritura fijaba negro sobre blanco las bases ideológicas y programáticas del movimiento pedagógico..., y todo ello contribuía a facilitar la investigación porque sin duda nos daba y nos sigue dando buena parte de la seguridad necesaria para persistir y sostenernos en el reto de comprender realidades distantes en el tiempo o en el espacio.

No obstante, aquello que sostiene la propuesta programática o la adecuación de los materiales didácticos no son sino los actos que los traducen en realidad viva y concreta. El libro de texto está allí y se puede analizar su contenido, pero el uso y la significación que los participantes le dan devienen elementos singulares, muchas veces efímeros e inmateriales. Aquello que nos abre a lo etéreo es la recepción y su agencia.

Nada más lejos de mi intención afirmar que los documentos con los que se trabaja en la investigación no tengan validez, ni que de ellos no podamos aprender nada más acerca las cuestiones de interés para la historia. Más bien querría saber introducir la cuestión acerca de lo inasible, movedizo e incierto que conlleva la investigación con y de lo artístico, también de lo educativo.

Veamos un paso más en el desarrollo de las consideraciones acerca de la dimensión artística de la experiencia educativa y sus consecuencias en la investigación de su historia.

LA ESTÉTICA EN LAS METODOLOGÍAS DE INVESTIGACIÓN

El hecho estético está latiendo por todas partes. En las últimas décadas, por ejemplo, el número de testimonios que dan cuenta de lo estético que se encuentra en el acto de caminar se ha incrementado notablemente. Parece que se está recuperando la antigua condición nómada incorporando la práctica de andar en los procesos creativos de índole artística y de performatividad humana. La modalidad del vagabundeo, de carácter más bien errático, se contrapone a la de la marcha planificada de la excursión, aunque se admite que ambas comparten el acto del caminar como experiencia estética. Sean itinerarios por paisajes urbanos, sean recorridos por paisajes nítidamente naturales, aquello que ofrecen al in-

dividuo son experiencias estéticas, experiencias nacidas de la relación de apertura a la percepción de lo que se descubre a su alrededor.⁸

La conexión entre el caminar y el pensar también ha sido un aspecto ampliamente relatado y reflexionado por variados y dispares protagonistas. Incluso ha sido sistematizado por algún movimiento, siendo el situacionista uno de los más representativos con su aporte de las derivas como modo de conocer y establecer relación con el mundo.⁹ Caminar, pensar, leer y nombrar no son acciones ajenas a nuestro mundo, ni siquiera a nuestro oficio investigador. De ello sentí que me hablaban las palabras que siguen: «El método es pasear por las palabras y, de vez en cuando, sentarse con ellas ante el diccionario de la experiencia».¹⁰

En el caminar,¹¹ el contacto, la exploración y la percepción del espacio físico crea situaciones que lo transforman en un hecho estético, transformación que de la misma manera que al andar puede suceder al pasear por los textos literarios.

Lo literario ofrece al lector un amplio abanico de posibilidades de ser de otra manera, de pensar desde otros puntos de vista, de significar de modos divergentes al propio. La experiencia estética de la lectura abre

⁸ En la actualidad, existen múltiples y diversas experiencias que dan cuenta del interés por recuperar y actualizar las posibilidades que abren las prácticas de deriva. A modo de ejemplo, la aparición del documento «No todos los que vagan están perdidos», una publicación ideada, diseñada y maquetada por Andrea Galaxina en junio de 2015, después de la recopilación de las experiencias de deriva a las que invitó a realizar y documentar. El proyecto puede consultarse en <http://bombasparadesayunar.com> (consultado el 31-5-2016). Tal interés ha llevado también a la ideación de propuestas que quieren abrirse a la posibilidad de vivir dichas experiencias de formación en distintos contextos con voluntad explícita de devenir educativos, como lo muestra —a modo de los muchos ejemplos que podemos citar— el proyecto *Caminants*. Del proyecto precedente, al que llamaron *Assajant Caminants*, escriben en su página <http://www.derivamussol.net/assajant-caminants/>: «Les passes del caminar i la seva poètica ens regalen infinits camins més enllà de l'acció física i ens acompanyen a racons on poder jugar amb l'invisible i construir conjuntament l'imaginable». Esta iniciativa surge de *Deriva Mussol*, una propuesta de creación artística ideada por Eva Marichalar y Jordi Lafon.

⁹ Un trabajo muy interesante acerca de cómo la deriva encuentra espacios en contextos educativos y de investigación de nuestra actualidad es el que podemos leer en Mar Estrela y Eva Marichalar, «Aprender amb la deriva: Una mirada compartida», *Temps d'Educació*, 48 (2015): 111-127. En él escriben: «La «deriva» és per nosaltres una actitud davant els processos d'aprenentatge, creació i recerca. La deriva no és el pitjor que ens pot passar en educació, sinó ben al contrari: plantejar-nos un futur incert ens connecta de forma immediata al present dels nostres sentits i ens du a observar, compartir i descobrir» (Estrela y Marichalar, «Aprender amb la deriva», 112).

¹⁰ Esteruelas y Laudo, «Del arte a la pedagogía póvera: una alteración pedagógica de lo efímero», 328.

¹¹ En este punto me es imprescindible reconocer el excelente trabajo que Jordi García Farrero realizó acerca de esta cuestión en su tesis doctoral «Caminar i pedagogia en la modernitat: una aproximació fenomenològica i hermenèutica» orientado por la dirección del Dr. Héctor A. Salinas y del Dr. Conrad Vilanou (Universitat de Barcelona, 2013). Parte del trabajo puede leerse en Jordi García, *Caminar. Experiencias y prácticas formativas* (Barcelona: UOC, 2014).

las compuertas a otros modos de comprender la realidad descrita en la obra, lo que sugiere que la diversidad de modos de ver, habitar, significar y representar la realidad indica la naturaleza calidoscópica de la realidad, empujándonos a pasar de hablar de *realidad* a hablar de *realidades*. En este sentido, tanto la diversidad de interpretaciones que abren las creaciones artísticas como la gran heterogeneidad de sus lenguajes y manifestaciones —musicales, literarias, plásticas, corporales, cinematográficas...—, así como la pluralidad de sus creadoras y creadores, pueden llegar a ser percibidos y considerados como problemas obstaculizadores del propósito de la investigación, cuando lo que se busca es una razón explicativa monolítica y sin fisuras del hecho investigado.

Sin duda alguna, la complejidad obliga a desplazarse de manera importante desde la seguridad hacia otra zona poblada de más incertidumbre de las que a menudo sentimos ser capaces de asumir. Atender a la experiencia a la que nos lleva la obra artística obliga, pues, a desplazar definitivamente la razón lógica aristotélica y abrazar otra que permita una aproximación más verdadera a la comprensión de dicha realidad.

Una consideración, la anterior, relativamente sencilla de decir y argumentar, pero claramente ardua y complicada de seguir, pues nuestro proceso de enculturación ha sido predominantemente dirigido por un orden de pensamiento lineal, monocausal y dicotómico. Sin embargo, la esperanza está en que la conciencia de la naturaleza de nuestro centro de interés puede animar la voluntad de incorporar cada vez más asiduamente la perspectiva y los procesos que abracen tal naturaleza en nuestras metodologías de investigación.

El advenimiento del hecho estético aparece, como hemos expuesto hasta ahora, al caminar con los pies, con los oídos, con la piel y con los ojos, pues la sensibilidad abre los canales del sentir y del pensar, de la percepción y la reflexión. La sensibilidad abre la actividad de la razón poética, de la construcción de un saber amplio y sensible a lo humano.

Las posibilidades que abre la literatura en el aprendizaje y cultivo de la sensibilidad son, en ese sentido, especialmente significativas y relevantes en la cuestión que nos ocupa. Tal vez, la literatura es la fuente artística que más ha contribuido en los ámbitos académicos a desarrollar su función de investigar y divulgar el conocimiento. Lo digo por la larga

tradición que se ha apoyado en ella a través de la práctica de la citación. En las citas literarias no pocas veces hemos hallado el empuje a dar un salto de comprensión, a alzar la mirada hacia otros rincones del que estábamos atendiendo, a valorar la existencia de otras formas de acercarnos a la comprensión de los hechos y los sentimientos, a imaginar otras salidas posibles cuando estamos embarrancados en nudos de pensamiento, a descubrir palabras más rigurosas y precisas para decir lo que hasta el momento nos era indecible. Pero como todo arte, la cita no aparece sin la participación de la sensibilidad que sabe percibir la potencia, la belleza, la ruptura, la luz..., que alberga el fragmento que se escoge.¹²

Ahora bien, el largo recorrido que la cita tiene de participación en las prácticas del pensamiento académico muestra que no siempre han servido para salirse de los raíles preestablecidos. Encontramos también utilizaciones instrumentales de citas en las que, al entrelazarse con textos academicistas, muere su potencia estética. Y con esta muerte estética aquello artístico se desplaza hacia la función de propaganda anteriormente expuesta. Emilio Lledó lo reflexiona en las siguientes palabras, mostrando además la consecuencia que tiene el investigar tan solo con una parte del cuerpo, esto es, la de pensar que también los textos son muertos, producciones sin alma:

En esto consistiría un equívoco academicismo que partiese del principio de que lo que el texto especula es tan liso y escurridizo como la metáfora que le sirve de sustento. El texto habla de problemas que tienen sentido y son dialogables, porque interesan a la mente que lucha por entenderlos. Aunque dormido en la aparente tranquilidad de lo escrito, quien habla en texto es una voz humana que ha hecho el recorrido del saber y del conocimiento por vericuetos semejantes a los que el texto expresa. [...] El academicismo olvida este carácter vivo del texto. Encerrado en un esquema que sustenta esa estructura del prejuicio a que, anteriormente, se hizo mención, desconoce, sin embargo, su posible fecundidad, que nos une con el pasado, y que, en cierto sentido, nos prepara a la tarea de comprender.¹³

¹² Desarrollo más ampliamente esta cuestión en Anna Gómez, «La cita: punt de partida, acompanyant i fita en l'elaboració de textos», *Papers d'educació*, 5 (2007): s/p, consultado el 15 de enero de 2016, URL: <http://mon.uvic.cat/papers-deducacio/files/2012/08/05FonsDocumentalLaCita.pdf>

¹³ Emilio Lledó, *El silencio de la escritura* (Madrid: Espasa, 2011), 66-67.

Lo que nos recuerda que en esta otra forma de escribir lo pensado, en esta epistemología olvidadiza de vida, también hay estética, contiene su estética; es una propuesta estética. De ahí que, bien sea caminando con la sensibilidad, bien se haga con un cuerpo disociado, me atreva a afirmar que la metodología de investigación es una estética.

Las metodologías de investigación participan y colaboran en la creación o reproducción cultural. Por la posición epistemológica con la que orientan sus decisiones y sus prácticas, las metodologías pueden actuar trabajando con lo simbólico y, como resultado de ello, pueden lanzar nuevos significados para persistir en el intento de comprensión de la realidad. En todo caso, no sería tarea nueva para el investigador que tome esa opción, ya que, como nos recuerda Duch, el trabajo con lo simbólico es una actividad que llena de contenido la condición humana:

Existir equivale a crear símbolos y a moverse (interpretar) en ámbitos de pensamiento, sentimientos y acciones simbólicamente configurados, porque resulta muy evidente que el hombre, estructuralmente, es *capax symbolorum*. La actividad simbólica no es algo sobreañadido de manera artificiosa a la humanidad del hombre, sino que le pertenece sustancialmente y ya se encuentran señales de su enraizamiento estructural desde sus mismos orígenes prehumanos.¹⁴

Si el ser humano es *capax symbolorum*, dicha dimensión no se circunscribe al marco de unas capacidades específicas, sino que está en todas aquellas que se mueven en el ámbito del pensamiento y la creación; o sea, en áreas propias de la esfera cultural de la humanidad. Por ello podemos afirmar que la propuesta de significación que contiene el arte lo sitúa claramente en la dimensión cultural del hombre y de su comunidad, y en ella su deseo de seguir buscando el más, la transcendencia, la mejora y ensanche del ser y de su estar en relación con el mundo. Las obras artísticas son concreciones de este anhelo, y con su existencia van configurando cultura y pueden, con su difusión en el mundo común, pasar el testimonio del trabajo con lo simbólico en todos aquellos contextos donde se dan experiencias de aprendizaje cultural.

¹⁴ Lluís Duch, *Antropología de la vida cotidiana. Simbolismo y Salud* (Madrid: Trotta, 2002), 47.

Hasta el momento, hemos planteado el carácter provocativo en tanto que interrogador y/o propositivo del arte y la literatura. Esta característica definitoria lleva en ella el deseo que da la fuerza al individuo para intentar un proceso de creación, esto es, el deseo de acercarse a una verdad, la que sea. Incluso se identifica la presencia de alguna verdad como indicador de que aquello que se está creando es arte, es literatura. El escritor Herman Koch lo decía recientemente en una entrevista: «A veces me doy cuenta que hay algo de provocador en aquello que escribo, pero como veo que hay algo de verdad en ello, lo dejo».¹⁵

Con la búsqueda y participación de algo verdadero, aunque sea una verdad inacabada y provisional, repleta de dudas y consecuentemente humilde, incorporo un elemento más de los que participan en una de las estéticas posibles y en la que yo me reconozco. A partir de dicho reconocimiento, diría que el gusto por lo bello de lo estético y lo bueno para los seres nos llevan a estar en busca de algo que contenga algo de verdad, búsqueda que debería movernos a quienes investigamos porque si bien se mira: «Eso es lo que hace el pensamiento: ir más allá de lo que inmediatamente somos, pero no para encontrar cualquier cosa, sino algo que sea, de algún modo, verdad».¹⁶ En cambio, cuando la producción artística está orientada a la propaganda no provoca ni insinúa verdad, sino que la pretende propagar unívocamente, sin dar espacio a la percepción del receptor, obedeciendo así a la función que se le ha encargado; difunde *su* verdad, una verdad.

La belleza en la investigación de la historia de la educación sería el trabajo de búsqueda de un punto de verdad mediante la necesaria valentía que se necesita ante la inevitable incertidumbre de llevar a cabo una investigación, el reconocimiento de quienes nos acompañan en dicha tarea,¹⁷ la apertura sin censura de la sensibilidad de cada quien y la

¹⁵ Entrevista a Herman Koch, emitida el 23 de marzo de 2016 en el programa *Página 2*. Accesible en <http://www.rtve.es/television/20160322/estimado-senor-herman-koch-habla-sobre-educacion-relacion-profesores-alumnos-mundo-libros/1323643.shtml>.

¹⁶ Marina Garcés, *Filosofía inacabada* (Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2015), 11.

¹⁷ Mis circunstancias no me permiten agradecer la colaboración de becarios —porque no tengo—, pero sí quiero y debo reconocer y agradecer el apoyo, la compañía y el estímulo intelectual que incesantemente he recibido de la Dra. Eulàlia Collelldemont durante la realización de este artículo.

honestidad que merece dar cuenta a la comunidad de todos los pliegues, los faros y los escollos con los que nos hemos encontrado en el proceso.

El último requisito, el de la honestidad de contar el proceso, no es algo superfluo ni debería ser entendido como la parte anecdótica, y por tanto prescindible de una investigación. Al menos yo no lo entiendo así. En más de una ocasión, sentimos satisfacción al encontrar el hallazgo que perseguíamos sin preguntarnos cómo hemos llegado a ello, quién o qué nos ha dado la mano —o nos lo ha puesto difícil—. El gozo no debería cegarnos, pues si nos acomodamos en él caemos en el riesgo de ocultar algo de gran importancia epistemológica y metodológica, esto es, el lugar que dicha observación, dato, documento, idea, etc., ocupa en la amplia cartografía de la historia del patrimonio material e inmaterial de la educación.

Y quien quiera acercarse a lo que es su pasado sepultado tiene que comportarse como un hombre que excava. Y, sobre todo, no ha de tener reparo en volver una y otra vez al mismo asunto, en irlo revolviendo y esparciendo tal como se revuelve y se esparce la tierra. Los «contenidos» no son sino esas capas que sólo después de una investigación cuidadosa entregan todo aquello por lo que vale la pena excavar: imágenes que, separadas de su anterior contexto, son joyas en los sobrios aposentos de nuestro conocimiento posterior, como quebrados torsos en la galería del coleccionista. Sin duda vale muchísimo la pena ir siguiendo un plan al excavar. Pero igualmente es imprescindible dar la palada a tuestas hacia el oscuro reino de la Tierra, de modo que se pierda lo mejor aquel que sólo hace el inventario fiel de los hallazgos y no puede indicar en el suelo actual los lugares en donde se guarda lo antiguo. Por ello los recuerdos más veraces no tienen por qué ser informativos, sino que nos tienen que indicar el lugar en el cual los adquirió el investigador. Por tanto, *stricto sensu*, de manera épica y rapsódica, el recuerdo real debe suministrar al mismo tiempo una imagen de ese que recuerda, como un buen informe arqueológico no indica tan sólo aquellas capas de las que proceden los objetos hallados, sino, sobre todo, aquellas capas que antes fue preciso atravesar.¹⁸

¹⁸ Walter Benjamin, *Imágenes que piensan* (Madrid: Abada Editores, 2014), 140-141.

Mirar y contar, recordar y documentar, escuchar y deshacer el camino transitado para dar cuenta del recorrido realizado durante el proceso, con sus detalles, desvíos, sensaciones y rupturas o conexiones encontradas y establecidas. Un modo que me atrevería a decir que no permite la linealidad monótona del tránsito por un largo y extenso altiplano, sino más bien exige dirigirse hacia un trayecto sinuoso y errante que, ya al inicio, se presenta impredecible por el misterio de la diversidad de experiencias que abre.¹⁹

Apostar por este tipo de caminos y vivir las trayectorias que abren es un modo de estar en el mundo, un modo de hacer mundo, de mirarlo y comprenderlo. Las actitudes, las concepciones, las prácticas, las decisiones o las finalidades del para qué investigar son algunos de los muchos elementos que hacen del investigar una experiencia configuradora y divulgadora de cultura. En efecto, debe reconocerse la fuerte dimensión cultural que se encuentra en el hacer investigador, y dicho reconocimiento emana no solo de su vertiente divulgadora, sino también de los elementos (de tiempos, de ensayo, de búsqueda de una verdad, de su carácter provocador y propositivo...) que comparte con las prácticas de creación.

De todo ello, y a modo de síntesis, termino subrayando lo que se ha pretendido plantear en ese artículo: las metodologías de investigación, con su trabajo de lo simbólico y con lo simbólico, configuran cultura. Desde ahí es cuando, al fin, llegamos a la idea de que las metodologías de investigación, con o sin la asistencia de las artes y la literatura, pueden llegar a devenir una experiencia que contiene, crea y proyecta una estética. ■

¹⁹ Sin embargo, debo admitir que esta propuesta no tiene demasiadas posibilidades de ser aceptada fácilmente ni de hacerse un lugar cómodo en nuestros tiempos. El orden cartesiano goza de un fuerte estado de salud, y la necesidad e imperativo de poner orden está por todas partes, siendo un tipo de orden difícilmente amigo de las derivas, el vagabundeo, el extravío y la libertad de dar sentido desde sí al mundo. Una muestra de ello, y no menor a mi parecer, es el dato que nos ha dado el último Sant Jordi: el primero de las listas de ventas de los libros de ficción en lengua castellana ha sido *La magia del orden. Herramientas para ordenar tu casa... ¡y tu vida!*, de Marie Kondo. En catalán, ha ocupado el nada despreciable tercer puesto.

Nota sobre la autora:

ANNA GÓMEZ I MUNDÓ (Centelles, 1973) es doctora en Pedagogía por la Universitat de Vic (2011). Actualmente es la coordinadora de los estudios de Educación Social en la Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes de la Universitat de Vic. Desarrolla su tarea docente en los grados de Educación Social, Magisterio en Educación Primaria y en Educación Infantil. Su formación y primera experiencia docente la realizó en la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona. Sus ámbitos de investigación contemplan cuatro ejes de interés: la práctica y la relación educativa, la historia cultural, la investigación narrativa y la memoria educativa. Perteneció al GREUV y ha participado en proyectos de investigación competitiva en el área de patrimonio educativo. Tiene publicados diferentes artículos acerca la educación con personas adultas, la investigación narrativa y la historia de la educación.

LA PARTICIPACIÓ DE L'ART I LA LITERATURA EN LA CONSTRUCCIÓ DISCURSIVA D'UNA HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ

The participation of art and literature in the discursive construction of a history of education

La participación del arte y la literatura en la construcción discursiva de una historia de la educación

Anna Gómez i Mundó*

Data de recepció: 09/06/2016 • Data d'acceptació: 02/10/2016

Resum. L'article centra la seva atenció en observar i valorar els elements que l'art i la literatura ofereixen per a dur a terme la inacabable tasca de comprensió de la història de l'educació. Ho fa considerant tant els processos de creació artística com les seves expressions no només com a fonts documentals amb les quals investigar sinó també com a experiències, objectes y discursos que ens obren la possibilitat de reconèixer i pensar alguns elements epistemològics i metodològics per al nostre fer investigador.

El contingut es va desenvolupant a mode de discussió al mateix temps que exposa aquells aspectes rellevants per a l'articulació d'un possible discurs de la història de l'educació. Ajudant-se de la relació mantinguda amb les diferents arts i la literatura, l'autora descriu i indaga allò que va trobant al llarg del procés d'observació, anàlisi i reflexió que ha realitzat fins arribar al punt de conclusió —sempre inacabat— amb el qual tanca l'article. Així és com la lectura del text condueix a l'admissió de considerar que totes les metodologies d'investigació —tant les que hagin comptat amb l'assistència de les arts i la literatura com les que no— poden arribar a esdevenir una experiència que conté, crea i projecta una estètica.

Paraules clau: Dimensió estètica; Elements metodològics; Concepcions epistemològiques; Art i història de l'educació.

* Departament de Pedagogia. Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes. Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya. C. Sagrada Família, 7, 08500 Vic. Barcelona. Espanya. anna.gomez@uvic.cat

Resumen. *El artículo centra su atención en observar y valorar los elementos que el arte y la literatura ofrecen para llevar a cabo la interminable tarea de comprensión de la historia de la educación. Lo hace considerando tanto los procesos de creación artística como sus expresiones, no solo como fuentes documentales con las que investigar, sino también como experiencias, objetos y discursos que nos abren la posibilidad de reconocer y pensar algunos elementos epistemológicos y metodológicos para nuestro quehacer investigador.*

El contenido va desarrollándose a modo de discusión al tiempo que expone aquellos aspectos relevantes para la articulación de un posible discurso de la historia de la educación. Ayudándose de la relación mantenida con las diferentes artes y la literatura, la autora describe e indaga aquello que va encontrando a lo largo del proceso de observación, análisis y reflexión que ha realizado hasta llegar al punto de conclusión —siempre inacabada— con el que cierra el artículo. Así es como la lectura del texto conduce a la admisión de considerar que todas las metodologías de investigación —tanto las que hayan contado con la asistencia de las artes y la literatura como las que no— pueden llegar a devenir una experiencia que contiene, crea y proyecta una estética.

Palabras clave: *Dimensión estética; Elementos metodológicos; Concepciones epistemológicas; Arte e historia de la educación*

Abstract. *This article focuses its attention on observing and evaluating the different elements which the arts and literature can contribute to the boundless endeavour of understanding the history of education. This is done by considering the processes of artistic creation together with their expressions not only as documentary sources used for investigation but also as experiences, objects and discourses which open the possibility of recognising and considering certain epistemological and methodological elements of our research.*

The content is presented in the form of a discussion, exposing those aspects that are relevant to the articulation of a possible discourse of the history of education. Resorting to the relationship existing between the different arts and literature, the author examines and describes her findings, reached through the process of observation, analysis and reflection, working towards the conclusion —always unfinished— which closes the article. In this way a reading of the text leads to the consideration that all research methods —whether aided by the arts and literature or not— may be seen as experiences that contain, create and project an aesthetic.

Keywords: *Aesthetic approach; Methodological elements; Epistemological conceptions; Art and history of education.*

La història va començar abans que nosaltres i, tot i que sovint s'ha presentat com a quelcom degudament delimitat i situat complint coordenades de temps i d'espai, continua suscitant interrogants en torn al contingut del seu relat.

No obstant, l'atenció d'aquest text no només es centra en els elements que donen lloc al contingut del discurs històric, sinó que més aviat intenta prendre en consideració el camí transitat per a trobar els elements dels quals parla. Es tractaria, doncs, de presentar les connexions que els recorreguts metodològics mantenen amb l'enunciat resultant d'aquests. Així, es podria dir que la idea que serveix de base per a les següents reflexions és que per tal de comprendre i articular els discursos de la història de l'educació no només hem d'atendre les pràctiques, fets, ideologies i actors que la conformen sinó també els processos, perspectives, disposicions sensibles i intel·lectuals que han permès arribar a la construcció i divulgació d'aquests discursos.

Tenint en compte que l'interès del present monogràfic gira al voltant de la relació que s'estableix, o pot establir-se, entre les pràctiques artístiques i l'educació, aturem-nos a pensar de quina manera l'estudi de la història de l'educació pot trobar en les expressions artístiques no només fonts documentals fecundes en informació, sinó també un far epistemològic que ajudi a l'adopció d'una via metodològica sensible davant tot el què la literatura i l'art li ofereixen.

OBERTURA I SENSIBILITAT

Algú em va dir «és impossible construir una memòria si no et deixes dir». Ho va pronunciar amb aquell to d'obvietat, semblant al què es fa servir per a comunicar les evidències, els *a priori* d'una qüestió. I de seguida vaig pensar que en aquestes paraules hi ressonava alguna cosa que contenia veritat. Si la història va començar abans que nosaltres, els records amb els quals les memòries van configurant-se viuen en els cossos de qui la va viure, en cossos que van sofrir, gaudir i interpretar allò que succeí. Uns altres ho van explicar amb un ordre més o menys coherent, més o menys plausible, més o menys d'acord amb el curs acceptat de les coses. I per canals escrits, orals o plàstics, en contextos informals o acadèmics, arribaren als nostres cossos. Ens va arribar al cos sencer.

Ser conscients de la participació integral del cos en el procés d'estar en i davant la història hauria de traduir-se, aleshores, en una disposició epistemològica que permeti i acollí la possibilitat de que entrin en joc no només l'intel·lecte desencarnat, sinó també tot allò que, malgrat de mo-

ment sigui incomprensible, tregui el cap des d'algun racó en l'acte mateix de conèixer. Amb la voluntat de situar-se de forma clara davant els seus detractors, Paulo Freire, el pedagog brasiler va afirmar:

Me gustaría manifestar de inmediato mi recusación a cierto tipo de crítica cientificista que insinúa que falta rigor en el modo como discuto los problemas y en el lenguaje demasiado afectivo que uso. La pasión con que conozco, hablo o escribo no disminuye el compromiso con que denuncio o anuncio. Soy una totalidad y no un ser dicotómico. No tengo una parte esquemática, meticulosa, racionalista y otra desarticulada, imprecisa, que quiere bien de manera simplista el mundo. Conozco con mi cuerpo entero, sentimiento, pasión. También razón.¹

La suposada objectivitat amb què es deia que havia de treballar qui pretengués fer ciència quedava en entredit amb l'argument de la dimensió política que conté tota decisió humana.

Semblaria fàcil, per tant, que es comencés a admetre que cadascú porta amb sí mateix les seves fílies i les seves fòbies. Semblaria honest enunciar des de quina concepció cadascú s'aproxima als temes que li ocupen el seu temps i interès. Fins i tot semblaria innecessari tornar a reprendre les anteriors qüestions considerant la dimensió espiritual que, junt amb la física i la psicològica, es reconeix com a element constitutiu de la condició humana. Però l'obvietat que ens empenyeria a deixar de banda aquest vell debat encara es troba entelada. Tot i admetent les connexions complexes entre percepció, emoció, raó i imaginació presents en l'experiència d'un mateix individu, a l'hora de pensar els processos de construcció, transmissió i aprenentatge de sabers es segueix col·locant l'accent més enfàtic en la raó lògica.

Durant aquest trimestre, la classe de pàrvuls treballarà Miró. Quan una nena de quatre anys veu per primera vegada un quadre del pintor el mira i l'admira: senyala amb felicitat la presència del seu color preferit, veu serps on jo veig traços, veu pilotes escampades per una tela que li agrada; ¡és una festa!, exclama. Una manera ben diferent de com la seva mare ha tornat a mirar aquella obra després de passar per l'institut. La

¹ Paulo Freire, *A la sombra de este árbol* (Barcelona: El Roure, 1997), 18.

mare vol acompanyar el procés d'aprenentatge de la seva filla a l'escola, de manera que va a documentar-se a la biblioteca, compra postals de reproduccions de la seva obra, navega per internet per tal que la nena pugui familiaritzar-se amb les obres del pintor i els seus noms. Amb tot plegat, la mestra seguirà amb la seva proposta d'educació plàstica. Sigui com sigui el què passi a partir d'aquest moment, la qüestió que crida l'atenció és la diferent disposició amb la que ambdues, nena i dona, estableixen la seva relació amb el quadre. Una percep i des d'allà diu, connecta, significa, expressa. L'altra mira, organitza, racionalitza. També percep i sent, sens dubte, però a aquestes alçades sembla que la formació acadèmica rebuda referent a l'obra artística l'hagi portat a establir una relació més mediada amb l'obra.

Com la de tantes altres persones, la meva relació amb les creacions artístiques ha estat mediada per les institucions educatives des de molt petita. De forma explícita —como el què seria la tematització d'una creació artística en els continguts curriculars— o implícita —com ho serien aquells missatges que circulen pel conegut currículum ocult—, la majoria dels adults hem anat articulant una relació amb l'art que ha anat desplaçant allò sensorial i creatiu per a deixar al centre allò més racional de l'art; l'experiència plenament corporal ha anat perdent part dels seus elements fins a quedar-se amb allò més reconeixible com a coneixement. El caràcter de la formació rebuda ha anat del bracet amb la concepció epistemològica dominant, la que entén com a coneixement només a allò que respon a la raó aristotèlica que formula els judicis a recer d'una determinada autoritat.

Una de les petges d'aquesta concepció epistemològica la podem rastrear en les distintes i múltiples ocasions on l'educació de la sensibilitat s'ha confós amb la transmissió de la sistematització de cànons estètics despullats d'emoció, de reflexió i de participació en la dotació de significat per part de qui participa de l'experiència de conèixer. O al contrari, la confusió també s'ha plasmat al concentrar-se únicament en la transmissió de l'emoció —a vegades fins i tot només amb l'estímul de l'emoció— sense la participació del pensament. Amb totes dues confusions s'ha tendit a l'establiment d'un reduccionisme que podem identificar com aquell que ha portat l'educació de la sensibilitat a transitar per un passatge que quasi l'ha obligat a desaparèixer sota el terme d'educació emocional. Per tant,

la concepció sinonímica entre ambdós termes és una amenaça, tant per a la comprensió i concreció pràctica del desenvolupament d'una dimensió fonamental de l'ésser humà i de la seva participació en el procés educatiu com per a la tasca de dur a terme la comprensió de la seva història.

A la vegada, el procés de tematització curricular que han patit moltes de les arts ha contribuït de manera important a l'establiment del diferent valor entre una i altra i, dins de cada una d'elles, dels registres valuosos i menors. Què mereix estar en un museu i què no, quina és bona literatura y quina no, què és pregunta d'examen i què es redueix a un mer entreteniment.

Quan els camins estan tan marcats, quan els moviments artístics es troben tan senyalats o formada es troba l'estètica i la descodificació dels símbols del context cultural on una ha viscut el seu particular «procés de civilització», resulta complicat obrir-se a altres significats, a sentir unes altres sensacions que les ja associades al color vermell, a la serp o a la rosa.

Aquí està passant una cosa interessant, al mateix temps que freqüent en els nostres temps. Pot ser que un dels motius pels quals s'arribi a aquesta simplificació —diria que empobriment— del procés de construcció del saber i fins i tot de la mateixa obra artística el podem trobar recurrent la mateixa història del pensament de la nostra tradició. Certament, una de les constants ha estat la presència d'una forta lògica de pensament dual que, a més, sovint ha estat ensenyada i apresada amb la particularitat d'establir-se de dicotomies excloents entre sí. La raó lògica aristotèlica va impregnar quasi enquistant-se en l'experiència de la concepció del món, també del saber. I amb l'estretor de pensar a partir de pols oposats i sòlidament definits i indestructibles com el «tot és veritat» o «tot és fals», «tot està en ordre» o «tot és caos», «tot és intel·lecte» o «tot és emoció» hem anat socialitzant-nos en una cultura del coneixement a la que li ha estat difícil incorporar els matisos, les incerteses i les complexitats presents en les realitats que eren objecte del seu interès. I això no només té implicacions en la forma d'aprendre-ho sinó també en la de construir-ho i divulgar-ho, donant lloc a l'assentament de premisses per a la seva validació tals com l'objectivitat.

I si existeixen termes allunyats ontològicament entre sí, uns d'ells bé podrien ser els d'art i objectivitat. Mentre un remet a la *vinculació activa amb*, l'altre ho fa a una *distància passiva amb*. Aleshores, quan del què es tracta és de comprendre les històries ajudant-nos de les obres artístiques i la literatura, la distància passiva de la tradició epistemològica no sembla ser la via més adequada a prendre. Si afegim, a més, el joc de temps amb els quals les investigacions històriques es mouen, la participació de la memòria i del record de qui investiga o el que està expressat en l'obra artística és element indispensable en el procés. Com escrivia Zweig, és tot el cos, i amb totes les seves dimensions, allò que participa en la narració d'una historia:

Pero nuestra generación ha aprendido a conciencia a no llorar las cosas perdidas y, además, quién sabe si la falta de documentación y de detalles no acabará redundando en beneficio de este libro. Porque yo no considero a nuestra memoria como algo que retiene una cosa por mero azar y pierde otra por casualidad, sino como una fuerza que ordena a sabiendas y excluye con juicio.²

L'objectivitat cientifista com a mesura de valor d'un relat històric oblida, doncs, la influència i la participació de la imaginació, del treball simbòlic i amb el simbòlic tant d'aquells que han generat les fonts documentals amb les que es treballa com dels qui recorren a elles per a comprendre millor aquella realitat. De la dimensió epistemològica que aquí s'apunta emana — que no configura — alguna cosa més de base, això és, l'estar en el món, com ho mostra de forma evident, per exemple, la dimensió política i històrica de tot individu.

Tal reflexió condueix a reconèixer la necessitat de descol·locar les coordenades dicotòmiques tradicionals i desplaçar-les cap a un marc epistemològic diferent, cap a una epistemologia que permeti acompanyar-les de noves constel·lacions i amb els matisos necessaris per tal que el treball de dilucidar les realitats sigui més rigorós.

Cada mañana que llega nos informa de las novedades que suceden en el mundo. Pero somos pobres sin embargo en historias que tengan interés. ¿A qué se debe esto? A que ya no llegan a nosotros acontecimientos que no estén entremezclados con

² Stefan Zweig, *El mundo de ayer* (Barcelona: Acantilado, 2015), 16.

explicaciones. Dicho en otras palabras: casi nada de cuanto nos sucede beneficia a la narración; casi todo es informativo. La mitad del arte de la narración consiste en liberar alguna historia de explicaciones al reproducirla.³

Si ara no es tracta tant d'explicar com de comprendre,⁴ l'obertura a allò estrany i al què a la vegada ens toca hauria de ser una primera disposició de la nostra actitud en aquest ofici ocupat en l'educació i en la narració de la seva història. Certament *ha de tocar-nos*, ja que sense el punt de vinculació no pot començar el camí d'interrogació. I aquest tocar pot ser produït pels elements comuns que compartim amb el què trobem a les fonts històriques, però també pot donar-se al ser contrariats per elles, per la perplexitat que sentim, per la provocació i el repte que ens planteja allò discordant, allò equivoc, allò misteriós.

Una segona disposició per a acollir el que la sensibilitat ens faci arribar té a veure amb quelcom implícita a l'obertura, això és, al moviment de sortir de sí. Aquesta obertura la promou l'estar en marxa, en moviment, sempre en un equilibri desequilibrat per l'esdevenir de l'experiència que porta el fet de trobar-se allò nou; també allò nou que és el mirar allò quotidià i que, de tant vist, ignorem.

Potser podríem canviar de perspectiva si agaféssim de la mano la imaginació i l'entenguéssim com una via més d'obertura cap a allò possible i fins i tot desitjat; una via gens menyspreable si reconeixem la fecunditat de sabers que ens han estat donats gràcies a la seva participació. Les paraules de Hellen Keller —dona que per la seva sordceguesa obligatòriament va haver de viure incorporant la sensibilitat i l'obertura a la raó— em semblen significatives per a concloure les primeres reflexions del text:

La mayor parte del conocimiento del mundo es una construcción imaginaria. La historia no es más que una modalidad de la imaginación, una forma de mostrarnos civilizaciones que ya no están sobre la faz de la tierra. Algunos de los descubrimientos más significativos de la ciencia moderna deben su origen a la imagina-

³ Walter Benjamin (2014) *Imágenes que piensan*. (Madrid: Abada Editores, 2014), 191.

⁴ Albert Esteruelas i Xavier Laudo, «Del arte a la pedagogía póvera: una alteración pedagógica de lo efímero» en *Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación: Arte, literatura y educación*, eds. Núria Padrós, Eulàlia Collelldemont y Joan Soler (Vic: UVic— UCC, 2015), 325-333.

ción de hombres que carecían de los conocimientos y los instrumentos de precisión necesarios para demostrar sus creencias.⁵

L'ART COM A PALANCA: INCERTESES I PROPAGANDA EN LA CREACIÓ ARTÍSTICA

L'art no porta en ell un primer propòsit de conciliació, sinó de proposició d'alguna cosa —quan projecta-, de provocació —quan qüestiona— i de negació —quan destrueix—. De les tres maneres de presentar-se, les que interessin per la seva aportació a la comunitat humana són les dues primeres. En la mesura que llancen propostes —possibles o imaginàries— de noves formes de comunicació, de narració, de relació, de concepció, etc., obren possibilitats per continuar amb el treball simbòlic que la humanitat ha hagut de dur a terme al llarg de la seva història. En canvi, la tercera forma de presentació de l'art apareix tenint com a única finalitat l'anunci de la fi, de la mort, de la no sortida a l'interrogant plantejat. Aquest arriba igualment a tocar-nos, però en aquest cas ho fa per a portar-nos a un desassossec de tal magnitud que bloqueja el treball simbòlic, sostrau una de les dimensions constitutives d'allò humà. En ell no hi ha trampolí cap a una activitat creadora sinó, com a molt, cap a una resignació fatalista. Les expressions artístiques que contemplaré, doncs, són les que s'orienten per l'obertura, bé perquè projecten —llançant i insinuant propostes—, bé perquè interrogant críticament les propostes actuals provoquen la necessitat d'actuar i transformar l' *status quo* del present.

En tots dos casos, l'art convida a la imaginació d'alguna cosa més, diferent, crítica o fantàstica, diferent a allò ja donat, a allò ja pensat, a allò assentat.

No obstant, sent més precisos, hauríem de convenir que, si bé en la provocació i proposició hi trobem la invitació dels elements anteriors, l'art i les seves expressions també poden utilitzar-se —com s'ha fet àmpliament al llarg de la història— com a mitjà propagandístic d'idees més o menys tancades o de models socials més o menys rígids. En aquests casos, s'intenta controlar la potència polisèmica de la creació artística per garantir que el missatge que es vol comunicar arribi clarament sense

⁵ Helen Keller, *El mundo en el que vivo* (Girona: Atalanta, 2012), 68.

cap ombra de dubte als destinataris, barrant-los el pas a participar en la construcció de significat per tal que incorporin nítidament la consigna transmesa gràcies al suport artístic. Sense moure'ns del nostre context, trobem multitud de creacions que han estat coptades per a representar un significat unívoc. Una altra forma d'utilitzar l'art com a propaganda d'ideologies ha estat recórrer al seu llenguatge per comunicar i instruir al públic. En aquest cas, ens referim a la producció pictòrica, musical, fílmica, etc. expressament orientada a la difusió ideològica.

Però quan l'art obre a quelcom diferent que escapa del control de l'autor i transporta a qui el rep en un moviment cap a un lloc diferent al què es troba, l'art esdevé clarament palanca de creació de quelcom, també de saber.

Aleshores, qui gaudeix dels moments d'estar en relació amb allò artístic des de l'obertura i amb la sensibilitat al servei de l'esdeveniment deixa de ser estrictament la pedagoga que estudia las pràctiques educatives en aquest o aquell context, deixa de ser únicament la professora d'història de l'art, deixa de ser tant sols el catedràtic d'estètica en exercici; tots ells deixen de ser el què diuen ser per a obrir-se al què els toca, al què els fa trontollar i sentir d'una altra manera. El ser que manté aquest tipus de relació amb les creacions artístiques es deixa dir fins i tot allò que no encaixa, fins i tot allò que el molesta i el desmenteix. Es deixa dir, i així s'encamina per altres camins dels que li ha arribat marcat, surt del *métodos* conegut —i perillosament confirmat com a vàlid— i entra a explorar el què li obre la proposta artística. Es troba amb la incertesa que habita en tot llindar de significat, amb el ball de llums i ombres d'allò conegut i allò desconegut:

Hay arte y literatura donde no se afirma rotundamente lo que es y donde tampoco se asiste a la simple desposesión de la nada. Lo artístico y lo literario existen en tanto lo que es aparece con la nada y donde la nada se muestra con lo que puede ser. Hacer arte o escribir es algo que sucede cuando se evitan declaraciones absolutas y también cuando el creador no se abandona de modo total al vértigo de la nada. Se llega a ser artista y escritor aprendiendo a tratar con lo que es como si pudiera no ser y con lo que no es como si pudiera llegar a ser.⁶

⁶ Néstor García Canclini, *El mundo entero como lugar extraño* (Barcelona: Gedisa, 2015), 76-77.

Tal i com ho veig jo, la relació amb la literatura i la resta d'expressions artístiques també comporta una disposició similar a la de l'artista i escriptor creadors de les mateixes, ja que en la relació que mantenim amb elles durant el nostre temps d'oci o durant la nostra tasca de posar més punts de llum en la comprensió de la realitat —si és a l'art on acudim com a font documental— estem aprenent (perquè així ho estem vivint) *a tratar con lo que es como si pudiera no ser y con lo que no es como si pudiera llegar a ser*. En aquests moments necessitem acompanyar la desorientació que sentim amb la confiança en la nostra capacitat de significar, d'indagar, de nombrar i de conviure amb el misteri. Dit d'una altra manera, necessitem saber que la incomprensió que trobem en els primers moments, incomprensió que pot prolongar-se durant molt de temps, no es senyal d'error o de fracàs, sinó la certesa de que ens trobem realment davant de quelcom artístic. Pot ser, per tant, que el moment de creació artística mantingui alguna cosa en comú amb el moment en el qual es troba qui vol comprendre.

Paradoxalment —o no—, mentre ens atrevim sense massa manies a la resta de les creacions artístiques i literàries no ho fem igual amb l'art contemporani. Aleshores, una de les respostes més freqüents a l'art contemporani és la de tancar-se en lloc d'obrir-se, la de donar per perduda la relació establerta molt abans del que ho faríem quan tinguéssim la seguretat que allà hi ha una resposta correcta possible de ser descoberta. La reacció més estesa davant l'art contemporani és la de vestir-se amb una cuirassa protectora, descartant qualsevol tipus de diàleg, dimitint així de la possibilitat de ser més i de saber més que no sabíem abans de creuar-nos amb la creació. Allà no hi existeix obertura, ni possibilitat de sentir. Serà una reacció de comoditat?, de covardia?, de desídia?, d'encarament intel·lectual? M'he aturat a interrogar-me en torn aquest tipus de relació establerta amb allò contemporani perquè podria molt ben ser que les escenes de cuirasses protectores no fossin exclusives de la nostra època, i de la mateixa manera que avui associem la contemplació d'una obra de Modigliani al plaer estètic podria ser que per als seus coetanis no significués precisament el mateix.

Serà, tal vegada, que la literatura i l'art exigeixen que deixem de banda la comoditat que dóna el fet de conèixer les zones per on ens movem en el quotidià i puguem sortir a la intempèrie, un espai bastant procliu

a les sorpreses i imprevistos. Un lloc l'ordre del qual difereix del que ja sabem descodificar, un lloc de conformació cultural lliure encara de convencionalismes, un espai possiblement intel·ligible sempre i quan ens relacionem activament i plena amb ell, acceptant el fet d'estar en un moviment constant exempt de baranes a cada pas que donem. En efecte, al endinsar-nos en el món artístic, los passatges empenyen a pensar d'una altra manera dibuixant paisatges possibles, desitjables, somniats, ideats, concebuts amb les eines de la imaginació i del pensament. Los passatges no entenen de cronogrames ni seqüències, no s'orienten per programacions de treball. Jaume Plensa ho va dir amb altres paraules, més breus i a la vegada més concises: l'art arriba quan ha d'arribar. L'arribada d'allò que impulsa l'inici del procés de creació artística, allò que encén i fa créixer la necessitat de crear, no pot anticipar-se pel mer fet de rebre un encàrrec. El seu desenvolupament és desigual entre els autors, essent divers el mètode de treball, el material, el concepte... però si un vol sortir de la casella de produir peces i entrar a la intempèrie de crear art no pot anticipar com es desenvoluparà el procés creatiu ni tampoc a on el portarà. Tampoc ho sap qui el gaudeix.

De la mateixa manera entenc l'educació, com una obra d'art que és creada quan qui educa es situa en l'acte educatiu habitant-lo per tal que aparegui la sempre incerta experiència, quan davant dels estudiants s'obre a la tasca de proposar i provocar l'aprenentatge i amb ells comparteix el seu acte —també creatiu— de treballar amb el simbòlic per a significar els seus aprenentatges: «la classe és una obra d'art, la qual cosa obliga el professor a no perdre de vista els alumnes, els veritables destinataris d'aquesta obra d'art efímera però que tal vegada perdura en el record».⁷

El caràcter efímer de l'acte educatiu pot haver contribuït a no considerar la dimensió artística i de creació viva que conté. El valor a la materialitat ha foragitat el valor d'allò innascible, d'allò no catalogable, d'allò que no es deixar agafar de forma total i absoluta, ni més ni menys que allò que ens planteja l'experiència educativa. Una experiència que cada vegada és més difícil d'acollir i d'impulsar en els nostres temps, premuda com està per la urgència de donar constància material del tre-

⁷ Conrad Vilanou, «Quan fer classe esdevé art: la pedagogia com estètica», *Temps d'Educació*, 49 (2015): 315

ball educatiu. La visibilitat de plantilles, butlletins de qualificacions, de materials didàctics visibles malgrat es presentin en suports digitals, etc. centren molt més l'atenció que el què pot succeir als qui donen vida a l'educació amb l'estar i l'acció dels seus cossos. Paral·lelament a aquesta característica, el que fa referència al què ha estat d'interès per al saber de la història de les pràctiques educatives i els recursos amb els quals s'ha ajudat l'àrea de rastrejar la història per a comprendre què passava, com es concebia, què es pensava... ha estat més pròxim a les materialitats que allò més etèri i intangible. Òbviament les fonts eren més assequibles, els marcs més dibuixats, l'escriptura fixava negre sobre blanc les bases ideològiques i programàtiques del moviment pedagògic, ... i tot plegat contribuïa a facilitar la investigació perquè sens dubte ens donava i ens segueix donant bon part de la seguretat necessària per a persistir i sostenir-nos en el repte de comprendre realitats distants en el temps o en l'espai.

No obstant, allò que sosté la proposta programàtica o l'adequació dels materials didàctics no deixen de ser els actes que els tradueixen en realitat viva i concreta. El llibre de text hi és i se'n pot analitzar el contingut, però l'ús i la significació que els participants li donen esdevenen elements singulars, moltes vegades efímers i immaterials. Allò que ens obre a l'etèri és la recepció i la seva agència.

Res més lluny de la meua intenció afirmar que els documents amb els quals es treballa en la investigació no tinguin validesa, ni que d'ells no puguem aprendre res més de les qüestions d'interès per a la història. Més aviat voldria saber introduir la qüestió referent a allò innascible, tremolós i incert que comporta la investigació amb i d'allò artístic, també d'allò educatiu.

Vegem un pas més en el desenvolupament de les consideracions al voltant de la dimensió artística de l'experiència educativa i de les seves conseqüències en la investigació de la seva història.

L'ESTÈTICA EN LES METODOLOGIES D'INVESTIGACIÓ

El fet estètic està batejant per tot arreu. En les últimes dècades, per exemple, el nombre de testimonis que es dediquen a allò que té d'estètic el propi acte de caminar ha augmentat de manera notable. Sembla que

s'està recuperant l'antiga condició nòmada incorporant la pràctica de caminar en els processos creatius d'índole artística i de performativitat humana. La modalitat del vagabund, de caràcter més aviat erràtic, es contraposa a la de la marxa planificada de l'excursió, tot i que s'admet que ambdues comparteixen l'acte del caminar com a experiència estètica. Siguin itineraris per paisatges urbans, siguin recorreguts per paisatges nítidament naturals, el què ofereixen a l'individu són experiències estètiques, experiències nascudes de la relació d'obertura a la percepció del què es descobreix al seu voltant.⁸

La connexió entre el caminar i el pensar també ha estat un aspecte àmpliament relatat i reflexionat per variats i dispars protagonistes. Fins i tot ha estat sistematitzat per algun moviment, essent el situacionista un dels més representatius amb la seva aportació de les derives com a manera de conèixer i d'establir relació amb el món.⁹ Caminar, pensar, llegir i anomenar no són accions alienes al nostre món, ni tant sols al nostre ofici investigador. D'això mateix vaig sentir que em parlaven les paraules que segueixen: «El método es pasear por las palabras y, de vez en cuando, sentarse con ellas ante el diccionario de la experiencia».¹⁰

⁸ En l'actualitat, existeixen múltiples i diverses experiències que evidencien l'interès per a recuperar i actualitzar les possibilitats que obren les pràctiques de deriva. A mode d'exemple, l'aparició del document «No todos los que vagan están perdidos», una publicació ideada, dissenyada i maquetada por Andrea Galaxina el juny de 2015 després de recopilar les experiències de deriva que va proposar de fer i documentar. El projecte pot consultar-se a <http://bombasparadesayunar.com> (consultat el 31-5-2016). Tal interès també ha portat a la ideació de propostes que volen obrir-se a la possibilitat de viure aquest tipus d'experiències de formació en diferents contextos amb voluntat explícita d'esdevenir educatius, com ho mostra — entre molts d'altres exemples — el projecte *Caminants*. Del projecte precedent, que anomenaren *Assajant Caminants*, escriuen a la seva pàgina <http://www.derivamussol.net/assajant-caminants/>: «Les passes del caminar i la seva poètica ens regalen infinits camins més enllà de l'acció física i ens acompanyen a racons on poder jugar amb l'invisible i construir conjuntament l'imaginable». Aquesta iniciativa sorgeix de *Deriva Mussol*, una proposta de creació artística ideada per Eva Marichalar i Jordi Lafon.

⁹ Un treball molt interessant que exposa de quina manera en l'actualitat la deriva troba espais en contextos educatius i d'investigació és el que podem llegir a Mar Estrela y Eva Marichalar, «Aprender amb la deriva: Una mirada compartida», *Temps d'Educació*, 48 (2015), 111-127. En aquest article hi escriuen: «La «deriva» és per nosaltres una actitud davant els processos d'aprenentatge, creació i recerca. La deriva no és el pitjor que ens pot passar en educació, sinó ben al contrari: plantejar-nos un futur incert ens connecta de forma immediata al present dels nostres sentits i ens du a observar, compartir i descobrir.» op.cit. 112.

¹⁰ Albert Esteruelas i Xavier Laudo, «Del arte a la pedagogía póvera: una alteración pedagógica de lo efímero», 328.

En el caminar,¹¹ el contacte, l'exploració i la percepció de l'espai físic crea situacions que el transformen en un fet estètic, transformació que de la mateixa manera que al caminar pot succeir al passejar pels textos literaris.

Allò literari ofereix al lector un ampli ventall de possibilitats de ser d'una altra manera, de pensar des d'altres punts de vista, de significar de maneres divergents al propi. L'experiència estètica de la lectura obre les comportes a altres maneres de comprendre la realitat descrita en l'obra, el que fa pensar que la diversitat de maneres de veure, habitar, significar i representar la realitat indica la naturalesa calidoscòpica de la realitat, empenyent-nos a passar de parlar de *realitat* a parlar de *realitats*. En aquest sentit, tant la diversitat d'interpretacions que obren les creacions artístiques com la gran heterogeneïtat dels seus llenguatges i manifestacions —musicals, literàries, plàstiques, corporals, cinematogràfiques...— així com la pluralitat de les seves creadores i creadors, poden arribar a ser percebuts i considerats com a problemes obstaculitzadors del propòsit de la investigació quan allò que se busca és una raó explicativa monolítica i sense fissures del fet investigat.

Sens dubte, la complexitat obliga a desplaçar-se de manera important des de la seguretat cap a una altra zona poblada de més incertesa de les que sovint sentim ser capaços d'assumir. Atendre l'experiència a la que ens porta l'obra artística obliga, doncs, a desplaçar definitivament la raó lògica aristotèlica i abraçar-ne una altre que permeti una aproximació més verdadera a la comprensió de dita realitat.

Una consideració, l'anterior, relativament senzilla de dir i argumentar, però clarament àrdua i complicada de seguir, ja que el nostre procés d'enculturació ha estat predominantment dirigit per un ordre de pensament lineal, monocausal y dicotòmic. No obstant, l'esperança està en el fet que tenir en la consciència la naturalesa del nostre centre d'interès pot animar la voluntat d'incorporar cada vegada més freqüentment la

¹¹ En aquest punt em resulta imprescindible reconèixer l'excel·lent treball que Jordi García Farrero realitzà en torn a aquesta qüestió en la seva tesi doctoral «Caminar i pedagogia en la modernitat: una aproximació fenomenològica i hermenèutica» orientat per la direcció del Dr. Héctor A. Salinas i del Dr. Conrad Vilanou. (Universitat de Barcelona, 2013). Part del treball pot llegir-se a Jordi García Caminar. *Experiencias y prácticas formativas* (Barcelona: UOC, 2014).

perspectiva i els processos que abracen tal naturalesa en les nostres metodologies d'investigació.

L'adveniment del fet estètic apareix, com ja hem exposat fins ara, al caminar amb els peus, amb l'oïda, amb la pell i amb els ulls, doncs la sensibilitat obre els canals del sentir i del pensar, de la percepció i la reflexió. La sensibilitat obre l'activitat de la raó poètica, de la construcció d'un saber ampli i sensible a allò humà.

Les possibilitats que obre la literatura en l'aprenentatge i cultiu de la sensibilitat són, en aquest sentit, especialment significatives i rellevants en la qüestió que ens ocupa. Tal vegada, la literatura és la font artística que més ha contribuït en els àmbits acadèmics a desenvolupar la seva funció d'investigar i divulgar el coneixement. Ho dic per la llarga tradició que s'ha recolzat en ella a través de la pràctica de la citació. A les cites literàries, no pas poques vegades hem trobat l'empenta per donar un salt de comprensió, a alçar la mirada cap a altres racons del que estàvem atenent, a valorar l'existència d'altres formes d'acostar-nos a la comprensió dels fets i dels sentiments, a imaginar altres sortides possibles quan estem embolicats en nusos de pensament, a descobrir paraules més rigoroses i precises per dir el què fins al moment no podíem dir. Però com tot art, la cita no apareix sense la participació de la sensibilitat que sap percebre la potència, la bellesa, la ruptura, la llum,... que alberga el fragment que s'escull.¹²

Ara bé, el llarg recorregut que la cita té de participació en les pràctiques de pensament acadèmic mostra que no sempre han servit per sortir dels rails preestablerts. Trobem també utilitzacions instrumentals de cites en les quals, a l'entrelligar-se amb textos academicistes, la seva potència estètica mor. I amb aquest mort estètica allò artístic es desplaça cap a la funció de propaganda anteriorment exposada. Emilio Lledó ho reflexiona en les paraules següents, mostrant a més la conseqüència que té el fet d'investigar tant sols amb una part del cos, això és, la de pensar que també els textos són morts, produccions sense ànima:

En esto consistiría un equívoco academicismo que partiese del principio de que lo que el texto especula es tan liso y escurri-

¹² Desenvolupo més àmpliament aquest qüestió a Anna Gómez «La cita: punt de partida, acompanyant i fita en l'elaboració de textos», *Papers d'educació*, 5 (2007), s/p consultat el 15 de gener de 2016, URL: <http://mon.uvic.cat/papers-deducacio/files/2012/08/05FonsDocumentalLaCita.pdf>

dizo como la metáfora que le sirve de sustento. El texto habla de problemas que tienen sentido y son dialogables, porque interesan a la mente que lucha por entenderlos. Aunque dormido en la aparente tranquilidad de lo escrito, quien habla en texto es una voz humana que ha hecho el recorrido del saber y del conocimiento por vericuetos semejantes a los que el texto expresa. (...) El academicismo olvida este carácter vivo del texto. Encerrado en un esquema que sustenta esa estructura del prejuicio a que, anteriormente, se hizo mención, desconoce, sin embargo, su posible fecundidad, que nos une con el pasado, y que, en cierto sentido, nos prepara a la tarea de comprender.¹³

El que ens recorda que en aquesta altra forma d'escriure allò pensat, en aquesta epistemologia que oblida la vida, també hi ha estètica, conté la seva estètica; és una proposta estètica.

D'aquí que, bé sigui caminant amb la sensibilitat, bé es faci amb un cos dissociat, m'atreveixi a afirmar que la metodologia d'investigació és una estètica.

Les metodologies d'investigació participen i col·laboren en la creació o reproducció cultural. Per la posició epistemològica amb la que orienten les seves decisions i les seves pràctiques, les metodologies poden actuar treballant amb el simbòlic i, com a resultat d'això, poden llançar nous significats per a persistir en l'intent de comprensió de la realitat. En tot cas, no seria una tasca nova per a qui prengui aquesta opció, ja que com ens recorda Duch el treball amb el simbòlic és activitat que omple de contingut la condició humana:

Existir equivale a crear símbolos y a moverse (interpretar) en ámbitos de pensamiento, sentimientos y acciones simbólicamente configurados, porque resulta muy evidente que el hombre, estructuralmente, es *capax symbolorum*. La actividad simbólica no es algo sobreañadido de manera artificiosa a la humanidad del hombre, sino que le pertenece sustancialmente y ya se encuentran señales de su enraizamiento estructural desde sus mismos orígenes prehumanos.¹⁴

¹³ Emilio Lledó, *El silencio de la escritura* (Madrid: Espasa, 2011), 66-67.

¹⁴ Lluís Duch, *Antropología de la vida cotidiana. Simbolismo y Salud* (Madrid: Trotta, 2002), 47.

Si l'ésser humà és *capax symbolorum*, dita dimensió no es circumscriu dins del marc d'unes capacitats específiques, sinó que està en totes aquelles que es mouen en l'àmbit del pensament i la creació, o sigui, en àrees pròpies de l'esfera cultural de la humanitat. Per això podem afirmar que la proposta de significació que conté l'art el situa clarament en la dimensió cultural de l'home i de la seva comunitat, i en ella el seu desig de seguir buscant el més, la transcendència, la millora i eixamplament del ser y del seu estar en relació amb el món. Les obres artístiques són concrecions d'aquest anhel, i amb la seva existència van configurant cultura i poden, amb la seva difusió en el món comú, passar el testimoni del treball amb el simbòlic en tots aquells contextos a on es donen experiències d'aprenentatge cultural.

Fins ara, hem plantejat el caràcter provocatiu en tant que interrogador y/o propositiu de l'art i la literatura. Aquesta característica definitiva porta amb ella el desig que dóna la força a l'individu per a intentar un procés de creació, això és, el desig d'acostar-se a una veritat, la que sigui. Fins i tot s'identifica la presència d'alguna veritat com a un indicador de que allò que s'està creant és art, és literatura. L'escriptor Kerman Koch ho deia recentment en una entrevista: «A veces me doy cuenta que hay algo de provocador en aquello que escribo, pero como veo que hay algo de verdad en ello, lo dejo».¹⁵

Amb la cerca i participació de quelcom veritable, encara que sigui una veritat inacabada i provisional, plena de dubtes i conseqüentment humil, incorpore un element més dels que participen en una de les estètiques possibles i en la qual jo em reconec. A partir d'aquest reconeixement, diria que el gust per allò bell d'allò estètic i allò bo per als éssers ens porta a estar en la cerca de quelcom que contingui alguna cosa de veritat, cerca que hauria de moure'ns a qui investiguem perquè si es mira bé: «Eso es lo que hace el pensamiento: ir más allá de lo que inmediatamente somos, pero no para encontrar cualquier cosa, sino algo que sea, de algún modo, verdad».¹⁶ En canvi, quan la producció artística està orientada a la propaganda no provoca ni insinua veritat, sinó que la pretén propagar

¹⁵ Entrevista a Herman Koch, emesa el 23 de març de 2016 en el programa *Página 2*. Accessible a <http://www.rtve.es/television/20160322/estimado-senor-herman-koch-habla-sobre-educacion-relacion-profesores-alumnos-mundo-libros/1323643.shtml>

¹⁶ Marina Garcés, *Filosofía inacabada* (Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2015), 11.

unívocament, sense donar espai a la percepció del receptor, obeint així a la funció que se li ha encarregat; difon *la seva* veritat, una veritat.

La bellesa en la investigació de la història de l'educació seria el treball de cerca d'un punt de veritat mitjançant la necessària valentia que es necessita davant la inevitable incertesa de tirar endavant una investigació, el reconeixement dels qui ens acompanyen en aquesta tasca,¹⁷ l'obertura sense censura de la sensibilitat de cada qui i l'honestedat que mereix rendir comptes a la comunitat de tots els plecs, els fars i els esculls amb els quals ens hem trobat en el procés.

L'últim requisit, el de l'honestedat d'explicar el procés, no és quelcom superflu ni hauria de ser entès com la part anecdòtica, i per tant prescindible, d'una investigació. Almenys, jo no ho entenc així. En més d'una ocasió, sentim satisfacció al trobar allò que perseguíem sense preguntar-nos com hi hem arribat, qui o què ens ha donat la mà —o ens ho ha posat difícil—. El goig no hauria d'encegar-nos, ja que si ens acomodem en ell caiem en el risc d'ocultar quelcom de gran importància epistemològica i metodològica, això es, el lloc que dita observació, dada, document, idea, etc. ocupa en l'àmplia cartografia de la història del patrimoni material i immaterial de l'educació.

Y quien quiera acercarse a lo que es su pasado sepultado tiene que comportarse como un hombre que excava. Y, sobre todo, no ha de tener reparo en volver una y otra vez al mismo asunto, en irlo revolviendo y esparciendo tal como se revuelve y se esparce la tierra. Los «contenidos» no son sino esas capas que sólo después de una investigación cuidadosa entregan todo aquello por lo que vale la pena excavar: imágenes que, separadas de su anterior contexto, son joyas en los sobrios aposentos de nuestro conocimiento posterior, como quebrados torsos en la galería del coleccionista. Sin duda vale muchísimo la pena ir siguiendo un plan al excavar. Pero igualmente es imprescindible dar la palada a tientas hacia el oscuro reino de la Tierra, de modo que se pierde lo mejor aquel que sólo hace el inventario fiel de los hallazgos y

¹⁷ Les meves circumstàncies no em permeten agrair la col·laboració de becaris —perquè no en tinc—, però sí vull i haig de reconèixer i agrair el recolzament, la companyia i l'estímul intel·lectual que incessantment he rebut de la Dra. Eulàlia Collelldemont en el transcurs de tot el temps que han viscut les fases de realització d'aquest article.

no puede indicar en el suelo actual los lugares en donde se guarda lo antiguo. Por ello los recuerdos más veraces no tienen por qué ser informativos, sino que nos tienen que indicar el lugar en el cual los adquirió el investigador. Por tanto, *stricto sensu*, de manera épica y rapsódica, el recuerdo real debe suministrar al mismo tiempo una imagen de ese que recuerda, como un buen informe arqueológico no indica tan sólo aquellas capas de las que proceden los objetos hallados, sino, sobre todo, aquellas capas que antes fue preciso atravesar.¹⁸

Mirar i contar, recordar i documentar, escoltar i desfer el camí transitat per explicar el recorregut realitzat durant el procés, amb els seus detalls, desviaments, sensacions i ruptures o connexions trobades i establertes. Una manera que m'atreviria a dir que no permet la linealitat monòtona del trànsit per un llarg i extens altiplà, sinó que més aviat el què exigeix és dirigir-se cap a un trajecte sinuós i errant que, ja a l'inici, es presenta impredecible pel misteri de la diversitat d'experiències que obre.¹⁹

Apostar per aquest tipus de camins i viure les trajectòries que obren és una manera d'estar en el món, una manera de fer món, de mirar-lo i comprendre'l. Les actituds, les concepcions, les pràctiques, les decisions o les finalitats del per a què investigar són alguns dels molts elements que fan de l'investigar una experiència configuradora i divulgadora de cultura. En efecte, cal reconèixer-se la forta dimensió cultural que es troba en el fer investigador, reconeixement que emana no només de la seva vessant divulgadora, sinó també dels elements (de temps, d'assaig, de cerca d'una veritat, del seu caràcter provocador i propositiu...) que comparteix amb les pràctiques de creació.

De tot el què s'ha exposat fins ara, i a mode de síntesi, acabo subratllant el què s'ha pretès plantejar en aquest article: les metodologies d'in-

¹⁸ Walter Benjamin, *Imágenes que piensan* (Madrid: Abada Editores, 2014), 140-141.

¹⁹ No obstant això, haig d'admetre que aquesta proposta no té massa possibilitats de ser acceptada fàcilment ni de fer-se un lloc còmode en els nostres temps. L'ordre cartesià gaudeix d'un fort estat de salut, i la necessitat i imperatiu de posar ordre està per tot arreu, essent un tipus d'ordre difícilment amic de les derives, el vagabundeig i la llibertat de donar sentit des de si al món. Una mostra d'això, i al meu parer no pas menor, és la dada que ens ha donat l'últim Sant Jordi: el primer de les llistes de vantes dels llibres de ficció en llengua castellana ha estat «*La magia del orden. Herramientas para ordenar tu casa... ¡y tu vida!*», de Marie Kondo. En català, ha ocupat el gens menyspreable tercer lloc.

vestigació, amb el seu treball del simbòlic i amb el simbòlic, configuren cultura. Des d'aquí és quan, al final, arribem a la idea que les metodologies d'investigació amb o sense l'assistència de les arts i la literatura poden arribar a esdevenir una experiència que conté, crea i projecta una estètica. ■

Nota sobre l'autora:

ANNA GÓMEZ I MUNDÓ (Centelles, 1973) és doctora en Pedagogia per la Universitat de Vic (2011). Actualment és la coordinadora dels estudis d'Educació Social a la Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes de la Universitat de Vic. També fa docència als graus d'Educació Social, Educació Primària i Educació Infantil. La seva formació i primera experiència docent va fer-la a la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona. Els seus àmbits de recerca contemplen quatre eixos d'interès: la pràctica i la relació educativa, la història cultural, la investigació narrativa i la memòria educativa. Pertany al GREUV i ha participat en projectes de recerca competitiva en l'àrea de patrimoni educatiu. Ha publicat diversos articles sobre l'educació amb persones adultes, investigació narrativa i història de l'educació.

SOCIALIZACIÓN POLÍTICA, AFECTIVIDAD Y CIUDADANÍA: LA CULTURA POLÍTICA DEMOCRÁTICA EN EL CINE DE LA TRANSICIÓN ESPAÑOLA

Political Socialization, Emotions, and Citizenship: Democratic Political Culture in the Films during the Spanish Transition

Virginia Guichot-Reina*

Fecha de recepción: 03/06/2016 • Fecha de aceptación: 02/10/2016

Resumen. Tras la muerte de Franco en 1975, España comienza una nueva etapa en su historia que se conoce como la «Transición democrática». Una época en la que el régimen que hasta ahora disfrutamos, la democracia, tuvo que poner en funcionamiento sus reglas de juego, muy distintas a las que se habían establecido durante la dictadura franquista. De acuerdo con Nussbaum, todos los principios políticos precisan para su materialización y supervivencia de un apoyo emocional que les procure estabilidad a lo largo del tiempo; un soporte afectivo que tendrá que ser transmitido por diversos agentes socializadores como la familia, la escuela o los medios de comunicación social.

Los expertos en comunicación audiovisual señalan que el hecho de sentarse frente a una pantalla y mirar es un acto que pone en marcha diferentes procesos mentales y emocionales que interactúan al mismo tiempo. De igual manera son considerables las informaciones que, con frecuencia de manera inconsciente, penetran en nuestro cerebro y remueven nuestra intimidad. En esta investigación queremos comprobar si el cine —medio por excelencia para el cultivo emocional— que se hizo en España en la Transición sirvió para generar apoyos al nuevo régimen y, en ese caso, descubrir qué modelo de ciudadanía presentaba. Nuestra muestra se compone de veintidós filmes españoles cuyo único elemento en común es que todos se sitúan en el la época en la que fueron realizados, la Transición, que hemos extendido hasta 1986, fin del primer gobierno socialista.

Palabras clave: Cine y socialización política; Transición española y educación; Educación para la ciudadanía en España

* Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. C. Pirotecnia, s/n. 41013 Sevilla. España. guichot@us.es

Abstract. *After Franco's death in 1975, Spain began a new stage in its history whose first step was called Transición democrática. Our democratic regime had to impose its own rules, extremely different from the ones previously established by Franco Regime. According to Nussbaum, all political principles need an emotional support to survive, become real and achieve stability over time. Emotions need to be transmitted by agents of socialization such as family, school or the mass media.*

Experts in mass media point out the different mental and emotional processes that take place when people sit in front of a screen and stare at it, and the way that these processes interact with each other. A considerable amount of information is received, and despite being frequently unconscious for us, it enters our brain, causing a deep impact in our personality. The main aim in our research is to examine to what extent Spanish cinema of this period helped the democratic system garner support and, subsequently, what kind of a sense of citizenship these films portrayed. The sample used consists of twenty-two films whose only common element is the period in which they were made, the Transición democrática.

Key words: *Cinema and Political Socialization; Transición democrática in Spain and Education; Citizenship Education in Spain.*

La Transición democrática en España, tras la muerte de Francisco Franco en noviembre de 1975 —esto es, después de casi cuarenta años de dictadura—, es una etapa histórica que últimamente ha atraído la atención de un importante número de historiadores. Quizás, una de las razones hay que buscarla en el descontento manifiesto de un sector numeroso de la población española decepcionado con el devenir del régimen democrático español. Es probable que el conocido movimiento del 15-M, germen de partidos como Podemos, sea una de las expresiones de dicho malestar, que es evidente cuando en las encuestas sociológicas de los últimos tiempos alcanza uno de los primeros puestos entre las preocupaciones o males detectados por los españoles la corrupción de los políticos y las instituciones, detrás del espeluznante paro, mucho más devastador para las generaciones jóvenes.¹ A lo mejor también coincide con el hecho de que esos «niños de la Transición», que vivieron en la década de los cuarenta o principios de los cincuenta, se sienten especialmente acuciados —más aún si son historiadores— a investigar acerca de esa compleja realidad que envolvió su infancia y/o adolescencia. Esta

¹ CEST, «La corrupción preocupa a un número mayor de españoles», *El País*, 3 de junio de 2015. http://politica.elpais.com/politica/2015/06/03/actualidad/1433322754_238015.html (consultado el 19-1-2016).

etapa no fue estudiada nunca en los manuales escolares que manejaron, porque rara vez se llegaba a lo largo del curso académico a la historia «recientísima», o solo escucharon que fue «excelente», «modélica» —una exageración que, como la mayoría, suena a falsa—, y asombrosamente marcada por una especie de consenso absoluto entre fuerzas políticas ideológicamente muy dispares.² Y si, como recuerda Gregorio Morán, aludiendo a las mentiras que se vendieron a la ciudadanía del proceso de Transición —«durante años decir la verdad sobre la Transición era considerado desestabilizador de la democracia, y dar por bueno el engaño se consideraba como facilitar el asentamiento del nuevo sistema»—³ parece casi un deber para los historiadores indagar en aquello que ocurrió «realmente» en ese período.

En este caldo de cultivo nace nuestra investigación, cuyo objetivo es examinar qué mensaje dirigido a la dimensión política del individuo presentó el cine español que se hizo durante la Transición, limitándonos a aquellos filmes que sitúan su acción en dicha etapa, es decir, que intentan en cierta manera representar la realidad en que fueron rodados.⁴ Una

² Algo que recalca con su lenguaje mordaz e inteligente Gregorio Morán en su libro *El precio de la transición*: «Han pasado más de cuarenta años desde la muerte de Franco y la transición de la dictadura a la democracia sigue rodeada de tabúes. Una especie de historia angélica sobrevuela este período. Unos dirigentes abnegados, un rey consecuente, unas instituciones preñadas de patriotismo, una ciudadanía responsable... De no ser porque algún oficial temerario tuvo algo más que tentaciones golpistas, nos encontraríamos con la paradoja de que, por primera vez en la historia de España, y del mundo, la política se despegó de maquiavelismos y se convirtió en seráfica. Todo el mundo fue bueno, incluso sin quererlo, y algunos a sabiendas. Han pasado ya cuarenta años de la muerte de Franco y la crónica de la transición que se fue tejiendo poco a poco como una superposición de lugares comunes, de tópicos que recubrieran una realidad escabrosa, ahora, de tanto repetirlos, parecen lo único real. La historia se convirtió en fantasía porque los magos así lo decidieron», en Gregorio Morán, *El precio de la Transición* (Madrid: Akal, 2015), 15.

³ Morán, *El precio de la Transición*, 16.

⁴ Nuestra investigación se inserta en un proyecto de carácter más amplio dirigido por Miguel Somoza, profesor de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, denominado «La dimensión afectiva de la socialización política. Emociones y sentimientos en los manuales escolares de la Transición democrática española» (REF EDU2012-32162). El objetivo principal del mismo es identificar tipos de emociones y sentimientos en el currículum y en los manuales escolares de ciencias sociales del periodo mencionado vinculados a los principios políticos o a la cultura pública; esto es, encontrar mensajes lingüísticos e iconográficos con carga afectiva dirigidos a construir lealtades y voluntades políticas. Dicho objetivo se complementa con otro que origina una investigación harto ambiciosa. El análisis de los libros de texto escolares y currículos se intenta contrastar con el examen de otros documentos y fuentes extraescolares como la literatura, los programas televisivos o los filmes cinematográficos para averiguar el grado de continuidad o discrepancia existente entre los discursos escolares y los no escolares, y, por tanto, saber si los contenidos escolares fueron reforzados o cuestionados por los medios de comunicación y otras agencias de educación no formal e informal. En definitiva,

época en la que el régimen democrático en el que ahora está instalado el pueblo español tuvo que «inventarse» y poner en funcionamiento sus reglas de juego, tan distintas a las que se habían establecido durante la dictadura franquista.

Partimos de que el cine fue un agente de socialización política digno de tener en cuenta en este período, ya que llenaba gran parte del tiempo de ocio de la población.⁵ Entendemos dicha socialización como el conjunto de procesos mediante los cuales los miembros de una sociedad aprenden e interiorizan principios, normas, procedimientos y valores relevantes para su conducta como seres políticos. En la socialización política, el papel de las emociones y sentimientos, esto es, de la afectividad, es fundamental. Como defiende Martha Nussbaum, todos los principios políticos precisan para su materialización y su supervivencia de un apoyo emocional que les procure estabilidad a lo largo del tiempo,⁶ y el cine, recurso privilegiado para el cultivo emocional, puede servir para generar apoyos o motivos de rechazo a cualquier régimen político, así como para mostrar qué tipo de conductas se espera del buen y del mal ciudadano de una sociedad. Tal como indican los expertos en comunicación audiovisual, el hecho de sentarse frente a una pantalla y mirar es un acto que pone en marcha diferentes procesos mentales y emocionales que interactúan al mismo tiempo, y son considerables las informaciones que, con frecuencia de manera inconsciente, penetran en nuestro cerebro y remueven nuestra intimidad.⁷

Antes de centrarnos en el análisis de los filmes, hemos considerado necesario recordar algunos de los acontecimientos centrales que marcan la vida política de la Transición española. Forzosamente, el resumen ha de ser breve, pero creemos que puede ayudar a la mejor comprensión de los hallazgos encontrados en nuestra investigación, al ubicarlos en su

el interés último es conocer de forma amplia cómo fue la socialización política que se desarrolló durante la Transición en España.

⁵ Entre los autores españoles que resaltan la conexión entre cine y socialización política se encuentran Juan Carlos Flores Auñón, *El cine, otro medio didáctico* (Madrid: Escuela Española, 1982) y Tomás Valero, *Historia de España contemporánea vista por el cine* (Barcelona: Publicaciones de la Universidad de Barcelona, 2010).

⁶ Martha C. Nussbaum, *Emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* (Barcelona: Paidós, 2014), 15.

⁷ Alba Ambrós y Ramón Breu, *Cine y educación. El cine en el aula de primaria y secundaria* (Barcelona: Graò, 2007), 25.

tiempo histórico. A continuación, se presentará el núcleo del trabajo, con el examen de veintidós filmes producidos en dicho período que recrean dicha realidad. Terminamos con unas reflexiones finales en las que, además de ofrecer unas conclusiones generales, pretendemos abrir puertas a nuevas investigaciones sobre el tema.

UN POCO DE HISTORIA

El 20 de noviembre de 1975 muere Francisco Franco Bahamonde en la capital de España, Madrid, después de cuarenta años de régimen dictatorial en los que había sido jefe del Estado. Dicha fecha se considera el inicio de la conocida como «Transición democrática», periodo que para algunos se extiende hasta 1982, con la victoria electoral del Partido Socialista Obrero Español el 28 de octubre. Aunque esta división temporal es comúnmente la más aceptada por los especialistas, también hay quien sitúa el inicio en otros momentos diferentes (el nombramiento como presidente del Gobierno y asesinato por la banda terrorista ETA⁸ de Carrero Blanco en 1973,⁹ la dimisión de Arias Navarro como presidente del primer gobierno de la Monarquía el 1 de julio de 1976,¹⁰ etc.) así como el final (término del primer período de gobierno socialista en 1986).¹¹

A pesar de que en el discurso de su proclamación como Rey de España el 22 de noviembre de 1975, Juan Carlos I anunciara que comenzaba una nueva etapa en la historia de España, sus palabras no fueron acompañadas de una alteración en la presidencia del Gobierno, ya que fue confirmado en su cargo Arias Navarro, último presidente del Gobierno designado por Franco. Durante los meses que duró su presidencia, la idea más extendida fue que el sistema político español era un «franquismo sin Franco».

Esta imagen continuista del régimen impulsó la politización de la vida pública y movilizó a la oposición. De este modo, a principios de 1976, la Coordinadora Democrática —la «Platajunta»— publicó su primer mani-

⁸ Las siglas E. T. A. significan «Euskadi Ta Askasatuna» (País Vasco y Libertad, en castellano).

⁹ Cfr. Victoria Prego, *Así se hizo la Transición* (Barcelona: Plaza & Janés, 1995) y Javier Santos Juliá, Javier Pradera y Joaquín Prieto (coords.), *Memoria de la Transición* (Madrid: Taurus, 1996).

¹⁰ Cfr. Raúl Morodo, *La Transición política* (Madrid: Tecnos, 1999).

¹¹ Cfr. Manuel de Puelles, *Educación e ideología en la España Contemporánea* (Barcelona: Labor, 1986).

fiesto. Dicha Coordinadora agrupaba a la comunista Junta Democrática, creada en 1974, y a la socialista, Plataforma de Convergencia Democrática, nacida en 1975. Las oleadas de huelgas, el malestar social y la acción violenta de las bandas terroristas hicieron que los primeros meses tras la muerte de Franco fueran muy complejos.

La tensión se acrecentó hasta el extremo de que Arias Navarro acabó dejando la presidencia, siendo sustituido por Adolfo Suárez. Éste era un joven político que provenía del Movimiento Nacional y había sido escogido por Don Juan Carlos para que dirigiera la Transición bajo la tutela de la Corona. Pocas horas después de su nombramiento, Suárez anunció a los ciudadanos un programa reformista destinado a construir un estado democrático, y se comprometió a someter su proyecto de reformas a referéndum y a celebrar elecciones generales en el plazo de un año.

Las metas planteadas por Suárez se concretaron en la Ley para la Reforma Política, diseñada por un equipo dirigido por Fernández Miranda. Esta ley fue aprobada por mayoría por las Cortes franquistas en noviembre de 1976, y, poco más tarde, respaldada en referéndum por los españoles. Dicha ley no fue negociada en ningún momento con la oposición democrática.¹² Su entrada en vigor originó una profunda transformación política del Estado: establecía un sistema bicameral (Congreso y Senado); articulaba un sistema electoral proporcional con correcciones mayoritarias y garantizaba la puesta en funcionamiento de una reforma legislativa, entre otras medidas.

Estos acontecimientos —y los que les siguieron— han dado lugar a que Share y Mainwaring, en un artículo de 1986,¹³ califiquen el paso del franquismo a la democracia en España como una «transición vía transacción». Dicho término hace referencia a los casos en los que un régi-

¹² Sobre el control desde arriba, desde las élites franquistas, del inicio de la reforma, señala Morán refiriéndose a este referéndum: «En diciembre de 1976, desde todos los medios públicos y privados no hubo prácticamente más que propaganda institucional, [...] la policía detenía a la izquierda, al centro y hasta la derecha democrática, entre otras cosas porque nadie estaba legalizado más que el Movimiento Nacional. Los detenidos se contaron por centenares y se trató de un referéndum con características plenamente franquistas. Lo cual no obsta para añadir que el sentimiento mayoritario de la población era favorable a la reforma planteada en la consulta. Pero una cosa es que ganaran y otra que fuera en igualdad de condiciones. Históricamente no es lo mismo, entre otras cosas porque no es verdad» (Morán, *El precio de la Transición*), 75-76.

¹³ Donald Share y Scott Mainwaring, «Transiciones vía transacción: la democratización en Brasil y en España», *Revista de Estudios Políticos*, 49 (1986): 87-135.

men autoritario inicia la transición marcando ciertos límites al cambio político y perdurando como una fuerza electoral relativamente significativa a lo largo de la misma. La noción de «transacción» conlleva una negociación entre las élites del régimen autoritario y la oposición democrática pero no en igualdad de condiciones.¹⁴ El régimen autoritario toma la iniciativa de empezar la liberalización, y en casi todo el proceso mantiene una posición que le posibilita influir sobre el rumbo del cambio político, por ejemplo, excluyendo a determinados actores, procurando la impunidad de los líderes del régimen o evitando cambios radicales. No obstante, hay que admitir que la oposición es capaz de conseguir victorias relevantes que pueden llevar a redefinir la lucha política.¹⁵ El grado de control de estas élites provenientes del régimen franquista decreció en España tras las elecciones de 1977.

En la misma línea se posiciona Sánchez Cuenca en su trabajo «Consenso y conflicto en la transición española a la democracia». El historiador español mantiene la tesis, avalada con datos objetivos, de que la democracia española no nació por un consenso entre los reformistas del régimen y los moderados de la oposición. Dicho consenso sería decisivo solo después de las primeras elecciones democráticas de 1977; es decir, cuando la fase de democratización había quedado superada. Sánchez Cuenca mantiene que el proceso de reforma de la dictadura y su transformación en democracia se llevó a cabo desde el régimen, bajo la presión

¹⁴ Al respecto, comenta Gerardo Iglesias, miembro del Comité Central del Partido Comunista Obrero Español en este período: «La Transición se hizo como se pudo. Los franquistas que negociaron con las fuerzas democráticas tenían detrás todo el aparato del poder franquista. Por consiguiente, jugaban con enorme ventaja. Comprendo que las fuerzas democráticas hicieran concesiones para facilitar el tránsito pacífico a la democracia». Alejandro Torrús, A, «Gerardo Iglesias: *Podemos* me llamó, pero no estoy en condiciones de saltar al ruedo», *Público*, 28 de octubre de 2015; en <http://www.publico.es/politica/gerardo-iglesias-me-llamo-no.html> (consultado 19 de febrero de 2016).

¹⁵ Sánchez Cuenca señala que las movilizaciones, ya fueran en forma de huelga o manifestaciones, tuvieron especial importancia al comienzo de la transición debido a la incertidumbre que había sobre la capacidad de convocatoria de la oposición. El Gobierno era consciente del poder que tenía el movimiento opositor gracias precisamente a las huelgas y manifestaciones. Y concluye que: «sin esas movilizaciones, los reformistas del régimen no se habrían hecho con las riendas de la situación en el sentido de que los más duros habrían optado por vetar cualquier proyecto reformista». Ignacio Sánchez Cuenca, «Consenso y conflicto en la transición española a la democracia», en *Democracia y socialdemocracia. Homenaje a José María Maravall*, eds. Adam Przeworski e Ignacio Sánchez-Cuenca (Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2012), 172. Es decir, a pesar de que las movilizaciones populares no fueron suficientes para producir una ruptura del régimen, sí constituyeron un desafío fundamental que obligó a las élites franquistas a dar paso a la reforma.

constante del movimiento opositor, pero sin que pueda hablarse de un consenso entre los dos bloques, el franquista y el de la oposición.¹⁶ Prefiere explicar el período desde la muerte de Franco hasta la victoria del PSOE en 1982 a partir de la interacción entre «reformas desde arriba» y «presiones desde abajo», sin necesidad de introducir la idea de política de consenso; acuerdos o pactos amplios en los que los actores con intereses heterogéneos llegan a compromisos satisfactorios para todas las partes.

Las primeras elecciones generales se celebraron a mediados de 1977 y la victoria fue para la Unión de Centro Democrático (UCD), partido cuyo líder era Adolfo Suárez. El Partido Socialista Obrero Español (PSOE) consiguió hacerse con un número amplio de votos que le alzó a principal partido de la oposición parlamentaria. Desde el momento en que se formó el Gobierno, comenzó la denominada fase constituyente de la Transición. El consenso y el compromiso democratizador marcaron las pautas a seguir en aquellos meses en los que pasó a ser prioritario el reconducir la situación económica del país,¹⁷ reformar sus instituciones y la estructura orgánica del Estado y elaborar un texto constitucional.¹⁸

¹⁶ O bien habría que añadir la reflexión de Morán sobre el consenso: «La fórmula del consenso entre las diversas fuerzas políticas se usó soterradamente desde la celebración del referéndum posfranquista para la reforma política (en diciembre de 1976). Reflejaba un inseguro equilibrio de fuerzas, que en casos como este no era más que la constatación de que el sistema no podía ser derribado, aunque sí condicionado. [...] La realidad atestigua que todo consenso es el reconocimiento de la inferioridad de una de las partes y el temor de la otra, más fuerte, a que la imposición de su programa acarree consecuencias que demuestren su debilidad. El consenso es la autoconciencia política de una situación de mutua fragilidad, en la que nadie está en condiciones de asumir el riesgo de quedarse solo, de aislarse. El aspecto falaz de un consenso no está en llegar a él, sino en enmascarar como voluntad lo que no es sino necesidad. No es que quieran el consenso, es que no tienen más remedio que consensuar. Lo contrario es elevar el nivel de riesgo por encima de lo soportable» (Morán, *El precio de la Transición*), 157-158.

¹⁷ España presentaba un cuadro económico desalentador. Baste con indicar algunas cifras: «a) El 66% del abastecimiento de la energía procedía del exterior, de lo que fácilmente se deduce que España era un país energéticamente dependiente. Por si esto no era suficiente, la crisis del petróleo de 1973 agravó la situación; b) Las exportaciones solo cubrían el 45% de las importaciones. Hablamos de una balanza de pagos negativa. Los recursos básicos se agotaban a pasos agigantados; c) Entre 1973 y 1977, el erario acumulaba 14.000 millones de dólares de deuda exterior, por encima de las reservas de oro del Banco de España; d) La inflación alcanzaba porcentajes alarmantes, que llegaron a situarse en torno al 44% en 1977, frente al 10% de promedio de los países de la actual zona euro; e) El paro crecía exponencialmente, debido al cierre de empresas que no podían afrontar sus gastos y se vieron obligadas, finalmente, a declararse en suspensión de pagos» (Valero, *Historia de España contemporánea vista por el cine*), 286.

¹⁸ Virginia Martín Jiménez, *Televisión Española y Transición Democrática* (Valladolid: Ediciones Universidad de Valladolid, 2013), 38-39.

Uno de los primeros frutos del consenso fueron los llamados «Pactos de la Moncloa», firmados en octubre de 1977 por el Gobierno y los principales partidos de la oposición. En ellos se incluyó un programa de saneamiento y reforma de la economía española¹⁹ y otro de actuación jurídica y política. Esta firma, junto con la aprobación de la Ley de Amnistía, es considerada por algunos historiadores como el fin de la alta movilización social de la ciudadanía, iniciándose entonces una etapa de desmovilización de la población.²⁰ Ahora bien, la materialización más importante del consenso fue la Constitución española de 1978, aprobada en referéndum el 6 de diciembre y aún vigente. No conviene olvidar, sin embargo, que el fenómeno de la abstención cobró una importancia considerable en dicho referéndum: casi un tercio de la población electoral, fijada en los españoles mayores de 21 años, se abstuvo. Entre los principios políticos que

¹⁹ En el terreno económico, se pretendía aumentar la producción industrial, reducir la deuda externa, suavizar la inflación y combatir el desempleo. Cfr. Valero, *Historia de España contemporánea vista por el cine*, 286.

²⁰ Para Sánchez-Cuenca y Aguilar Fernández, la desmovilización se produce principalmente tras el acuerdo entre PSOE y PCE de dejar de fomentar la movilización popular a raíz de la aprobación de la Ley de Amnistía y sobre todo de los Pactos de la Moncloa para no poner en riesgo la aplicación de estos últimos y evitar las tensiones y violencia resultantes de esas manifestaciones. Cfr. Ignacio Sánchez-Cuenca y Paloma Aguilar Fernández, «Violencia política y movilización social en la Transición española», en *Violencia y transiciones políticas a finales del siglo xx*, eds. Sophie Baby, Olivier Compagnon y Eduardo González-Calleja (Madrid: Casa de Velázquez, 2009), 103 y 111.

Asimismo, existen otras razones de la desmovilización, como señala Sánchez-Cuenca en otro trabajo: hasta junio de 1977, la oposición usaba la movilización para mostrar su fuerza y presionar a favor de reformas más profundas; después de esa fecha, los partidos no necesitaban seguir demostrando su fuerza social. Una vez que existe un canal institucional (elecciones) para expresar las preferencias, la necesidad de salir a la calle se reduce. Cfr. Sánchez-Cuenca, «Consenso y conflicto en la transición española a la democracia», 185.

Esta desmovilización, para un sector de la población, ha significado y significa la gran derrota del proceso de Transición y la causante del mal estado de la democracia en España, con una significativa desconexión entre los políticos profesionales y la ciudadanía. Al respecto, son reveladoras las palabras de Gregorio Morán: «La Transición fue un proceso de desmovilización social. Consciente o inconscientemente se mantenía la idea de que las bases de los partidos eran el ideal sustitutorio de la sociedad. La política constituía una tarea y una misión de los estados mayores políticos. En el fondo se obraba de la manera dieciochesca ilustrada: «Les concederemos la democracia, pero que no se inquieten, ni teman, ni bullan. Para la campaña electoral necesitaremos que echen una mano; especialmente la militancia. El común, abstenerse». [...] La ausencia de protagonismo de la sociedad como característica acusadísima tuvo consecuencias importantes. El miedo de la monarquía a la presión de los sectores continuistas del franquismo se amplió al miedo del conjunto de la clase política, temerosa de que las presiones sociales inclinaran la supuesta balanza del lado de esos sectores continuistas. Algo similar a reconocer no solo su fuerza, sino también la incapacidad de la sociedad democrática para neutralizar a sus adversarios. [...] La forma que adquirió ese proceso —desmovilización y consenso— significaba en sí la derrota de todas las convicciones sobre las cuales se había desarrollado la lucha contra la dictadura» (Morán, *El precio de la Transición*), 164-165.

contiene dicha Constitución caben destacar los siguientes aspectos: el reconocimiento de España como Estado democrático donde la soberanía reside en el pueblo; la compatibilidad de la unidad del país y la pluralidad nacional; la asignación de la jefatura del Estado al Rey; la separación de poderes marcada por la existencia de dos cámaras elegidas por sufragio universal (Congreso y Senado) como poder legislativo, el Gobierno como poder ejecutivo y el Tribunal Supremo como cúspide del poder judicial. Asimismo, agrupa un amplio conjunto de libertades y derechos que significaban un importante avance en materia de legislación.²¹

Una vez promulgada la Constitución, se disolvieron las Cortes y se convocaron elecciones generales y municipales para marzo y abril respectivamente de 1979. La celebración de la campaña significó el fin del «consenso». UCD volvió a ganar y Suárez se situó de nuevo en la Presidencia del Gobierno, pero en las elecciones municipales el PSOE se alzó con los principales ayuntamientos del país. Esta etapa estuvo marcada, entre otros acontecimientos destacables, por el diseño del mapa autonómico nacional y la aprobación de los primeros estatutos de autonomía, por la persistencia de una grave crisis económica y por el debate en torno a la polémica Ley del Divorcio. Las tensiones tanto externas como dentro de su propio partido originaron la dimisión de Suárez en enero de 1981. Durante la votación sobre la investidura como presidente del Gobierno de Leopoldo Calvo-Sotelo, miembro destacado de UCD, el 23 de febrero de 1981, irrumpieron en el Congreso de los Diputados guardias civiles armados bajo el mando del teniente-coronel Antonio Tejero, que pretendían dar un golpe de estado militar. Dicho golpe no tuvo éxito, pero fue vivido por los españoles como el momento más difícil para la naciente democracia en España.

Las elecciones generales del 28 de octubre de 1982 dieron un triunfo espectacular al partido socialista, que obtuvo la mayoría absoluta. Como presidente del Gobierno fue elegido Felipe González Márquez, quien se mantuvo en el cargo hasta 1996. En su primera legislatura como presidente, González se propuso sanear la economía y emprendió una campaña de reconversión industrial, que conllevó el cierre de numerosas empresas

²¹ Cfr. Gregorio Peces-Barba, *La elaboración de la Constitución de 1978* (Madrid: Centro de Estudios Constitucionales, 1988); Óscar Alzaga, *La Constitución Española de 1978. Comentario sistemático* (Madrid: Ediciones Foro, 1978); Miguel Artola (dir.), *Las Constituciones Españolas* (Madrid: Lustel, 2008).

y la consecuente sucesión de despidos. Pese a todo, la economía empezó a dar muestras de mejoría, lo que permitiría que España se integrara en la Comunidad Económica Europea el 1 de enero de 1986. Asimismo, se convocó un referéndum para decidir la permanencia de España en la Organización del Tratado del Atlántico Norte (OTAN), posicionándose el PSOE por el sí a diferencia de lo que había defendido poco tiempo atrás. El 52,49% de los electores votó a favor.

Con la victoria electoral socialista en 1982 termina para la mayoría de los historiadores el período de transición, aunque algunos, como Puellas Benítez, prefieren prolongarla hasta 1986, con el fin del primer mandato del gobierno del PSOE porque consideran que solo entonces se considera un cierto afianzamiento de la democracia que posibilite hablar de fin de la transición.²² Será dicha fecha final la que tomemos en nuestra investigación.

FILMES EN Y SOBRE LA TRANSICIÓN: REFLEJO Y CONSTRUCCIÓN DE UNA NUEVA REALIDAD

El cine es quizá —como indica Reia-Baptista— el más ecléctico y sincrético de todos los medios de comunicación de masas, y posee un enorme poder de atracción que se replica en otros medios de comunicación a través del uso del lenguaje cinematográfico en todo tipo de contextos: vídeos musicales para promocionar música, imágenes reales para optimizar los videojuegos; géneros cinematográficos y estrellas de cine para cubrir los objetivos de la publicidad, inserciones y extractos de películas de todo tipo en «YouTube», «Facebook», «Myspace» y millones de otros sitios web en Internet, etc.²³ Esta capacidad de atracción se relaciona directamente con su capacidad para mover el mundo de nuestros sentimientos y afectos.²⁴ Los distintos elementos que conforman el filme nos

²² Puellas Benítez, *Educación e Ideología en la España Contemporánea*.

²³ Vítor Reia-Baptista, «Apropiaciones mediáticas con ejemplos de cine europeo», *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 39 (2012): 86.

²⁴ El uso común del término «emoción» suele englobar la idea de sentimiento. Damásio, neurólogo portugués de reputado prestigio, los va a separar tal como expresa en la siguiente metáfora: «Las emociones se representan en el teatro del cuerpo. Los sentimientos se representan en el teatro de la mente». Las emociones «son acciones o movimientos, muchos de ellos públicos, visibles para los demás pues se producen en la cara, en la voz, en conductas específicas. [...] Los sentimientos siempre están escondidos, como ocurre necesariamente con todas las imágenes mentales, invisibles a todos

«hablan», comunican, y nos transmiten —inducen— emociones: el lenguaje verbal y, sobre todo, el lenguaje no verbal, que recoge no solo los gestos, actitudes, posturas... de los distintos personajes, sino también la música, la fotografía o el montaje de las escenas.

El poder de las emociones es de gran importancia en la socialización política de los individuos, como ha puesto de manifiesto una de las más prestigiosas filósofas del momento, Martha Nussbaum, en su libro *Emociones políticas. ¿Por qué el amor es tan importante para la justicia?* Allí mantiene que hay ciertas emociones que podemos denominar «públicas», sobre el espacio político en que se vive: tienen que ver con los principios políticos, los objetivos del Estado, las instituciones y sus dirigentes, la percepción de los conciudadanos como habitantes con los que se comparte un contexto público común, etc. Esas emociones traen consecuencias para el progreso de la nación en el logro de sus metas: «Pueden imprimir a la lucha por alcanzar esos objetivos un vigor y una hondura nuevos, pero también pueden hacer descarrilar esa lucha, introduciendo o reforzando divisiones, jerarquías y formas diversas de desatención o cerrilidad».²⁵ La tesis principal de Nussbaum es que todos los principios políticos precisan para su materialización y su supervivencia de un apoyo emocional que les procure estabilidad a lo largo del tiempo.²⁶ De acuerdo con esa idea, nuestro interés en este trabajo es examinar qué tipo de mensajes audiovisuales en torno a la socialización política fue transmitido por el cine en la Transición democrática puesto que, sin duda, este, por sus propias características, es un medio por excelencia para la transmisión de emociones.²⁷ Intentamos contestar a preguntas

los que no sean su legítimo dueño, pues son la propiedad más privada del organismo en cuyo cerebro tienen lugar» Antonio Damasio, *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. (Barcelona: Crítica, 2005), 32. Las emociones están formadas por reacciones simples que promueven la supervivencia del organismo. Todos los seres vivos nacen con mecanismos para resolver automáticamente los problemas básicos de la vida, buscan bienestar. Los dispositivos emocionales se activan al nacer, con poca o ninguna dependencia del aprendizaje, pero a medida que la vida continúa, este desempeñará un papel importante a la hora de determinar *cuándo* se van a desplegar los dispositivos. Los sentimientos son la expresión mental de cómo nos percibimos corporalmente.

²⁵ Nussbaum, *Emociones políticas. ¿Por qué el amor es tan importante para la justicia?*, 14-15.

²⁶ Nussbaum, *Emociones políticas. ¿Por qué el amor es tan importante para la justicia?*, 15.

²⁷ Entre los trabajos empíricos que analizan la relación entre socialización política y cine cabe destacar, por coincidir en el periodo histórico objeto de nuestra investigación, el artículo de Natalia Ardánaz, «La Transición política española en el cine (1973-1982)», *Comunicación y Sociedad*, 2 (1998): 153-175.

como: ¿se puso de manifiesto, en la producción cinematográfica de la Transición, la dimensión política del sujeto?; ¿el cine fue un apoyo para incentivar en el espectador el amor hacia el régimen democrático? Si es así, ¿en qué modelo de ciudadanía se hizo hincapié?, ¿qué tipo de competencias cívicas eran fomentadas desde el cine hecho en la Transición que reflejaba ese período?, ¿se incentiva la forja de un ciudadano o ciudadana con ciertos valores ético-cívicos que asuma y se integre en el sistema en el que vivimos o de uno que, además de convivir con sus iguales, reflexione críticamente sobre la sociedad en la que vive y se mueva para su transformación?; o, haciendo uso de la tipología de Wilkins, recogida por los miembros del Instituto de Estudios Pedagógicos Somosaguas (IEPS), ¿el compromiso ciudadano que proponen la mayoría de los filmes alcanza un nivel conformista, reformista o transformador?²⁸

Partimos de un hecho evidente: la multiplicidad de interpretaciones que admite un mismo texto. Cada persona procesa la información de un modo distinto, incidiendo en ello múltiples variables. A ello, hemos de añadir que todos somos hijos de nuestro tiempo, y, sin lugar a dudas, el visionado de estas películas a comienzos del tercer milenio adquiere significados diferentes a los del momento en que se realizaron. Incluso hay un lenguaje de la época —y del país—, cada vez más extraño para los hombres y mujeres del siglo XXI. «Tomarse un Soberano», «darle al organillo», «Galguito y Olivetti», «Roberto Alcázar y Pedrín» son algunas muestras de expresiones utilizadas en estas películas que hoy en día solo cobran sentido acudiendo a nuestros recuerdos pasados —si ya estamos cuanto menos en la mediana edad—, y que, probablemente, no tengan significado para las generaciones más jóvenes.²⁹ Sin embargo, este es un hecho al que se debe enfrentar cualquier historiador y, como tal, acudimos a distintos recursos para procurar que a los resultados presentados puedan concedérseles verosimilitud y fiabilidad —entrevistas que fueron

²⁸ Instituto de Estudios Pedagógicos Somosaguas, *Educación para la ciudadanía. Un estudio basado en las competencias transversales* (Madrid, Narcea, 2002), 27.

²⁹ «Tomarse un Soberano» hacía alusión a beber una copa de brandy Soberano, de las bodegas de González Byass, cuyo lema publicitario era «es cosa de hombres». «Darle al organillo» significa poner en funcionamiento una multicopista, y se asociaba a la publicación de propaganda antifascista de los partidos políticos en la clandestinidad. «Galguito y Olivetti» se refiere a ponerse a escribir a máquina, puesto que «Galgo» era una marca de papeles y «Olivetti» de máquinas de escribir. «Roberto Alcázar y Pedrín» eran los protagonistas de una serie española de historietas del mismo nombre, de enorme éxito en el franquismo.

concedidas por los directores sobre sus películas, análisis del contenido de los guiones, monografías y artículos sobre el período, etc.—.³⁰

La muestra que hemos utilizado se compone de veintidós películas, realizadas entre el año 1975 y el 1986, cuya única característica común es que se sitúan en la época en la que fueron producidas. Son las siguientes: *Manuela* (Gonzalo García Pelayo, 1976), *Asignatura pendiente* (José Luis Garci, 1977), *Perros callejeros* (José Antonio de la Loma, 1977), *Ocaña, retrato intermitente* (Ventura Pons, 1978), *Solos en la madrugada* (José Luis Garci, 1978), *El diputado* (Eloy de la Iglesia, 1978), *Arriba Hazaña* (José María Gutiérrez, 1978), *La escopeta nacional* (Luis García Berlanga, 1978), *Siete días de enero* (Juan Antonio Bardem, 1979), *Perros Callejeros II* (José Antonio de la Loma, 1979), *Las verdes praderas* (José Luis Garci, 1979), *Pepi, Luci, Bom y otras chicas del montón* (Pedro Almodóvar, 1980), *Patrimonio Nacional* (Luis García Berlanga, 1981), *Volver a empezar* (José Luis Garci, 1982), *Nacional III* (Luis García Berlanga, 1982), *El pico* (Eloy de la Iglesia, 1983), *El pico 2* (Eloy de la Iglesia, 1984), *Sesión continua* (Garci, 1984), *Epílogo* (Gonzalo Suárez, 1984), *La hora bruja* (Jaime de Armiñán, 1985), *Matador* (Pedro Almodóvar, 1986), *El disputado voto del señor Cayo* (Antonio Giménez Rico, 1986).

En las películas producidas justo después de la muerte de Franco, y hasta la aprobación de la Constitución, el dato más significativo para el objetivo que nos ocupa, la socialización política de los españoles, es que se muestra un clima social tremendamente politizado, sea como contenido principal, sea como escenario donde se desenvuelve el núcleo temático del filme. *Asignatura pendiente* y *Solos en la madrugada* —las dos películas de Garci realizadas en 1977 y 1978, respectivamente—, ambas exponentes de la llamada «tercera vía»,³¹ son muestras evidentes. El protagonista

³⁰ No hemos realizado entrevistas a una muestra significativa de personas que hubieran visto las películas utilizadas en esta investigación en los años de Transición. Se les podría haber preguntado sobre las emociones que les suscitaron y su influencia (si creían que la hubo) en su comportamiento ciudadano. En todo caso, siempre estaríamos utilizando la memoria de los sujetos de la muestra que, como sabemos, dista mucho de tener un 100% de fiabilidad. Somos conscientes que dichas entrevistas hubieran enriquecido nuestro trabajo.

³¹ Dos de los más importantes impulsores de esta incipiente corriente de renovación del cine español de los años 70 fueron, además de José Luis Garci, José Luis Dibildos y Roberto Bodegas. La «tercera vía» fue «una alternativa en la que mejoró la apuesta creativa del populismo para acceder a unas historias que tenían mucho que ver con un grupo social que se encontraba entre un querer ir hacia delante —ir con los tiempos— y un conservadurismo —la tradición—, que pesaba más de lo debido. El punto de partida pudo ser *Españolas en París* (1968) de Roberto Bodegas, director que continuó

de estas dos películas es José Sacristán, un actor bastante conocido por los españoles puesto que había intervenido en múltiples filmes de lo que se ha denominado «Cine de barrio».³² En ambos largometrajes intenta representar una especie de estereotipo de lo que podría ser la clase media, con estudios universitarios e interesada por la política con ideas de izquierda. En *Asignatura pendiente* es un abogado laboralista, centrado en defender a personas afines a un amplio espectro del sector más progresista español, desde la Democracia Cristiana hasta presos relacionados con Comisiones Obreras (CCOO). En *Solos en la madrugada* es un locutor de radio que, a través de su programa, descarga todo su desencanto y rabia por la conciencia de una situación que no le ha traído los cambios sociales imaginados tras la muerte de Franco. En los dos casos su personaje se llama Jose.³³

Asignatura pendiente comienza poco antes de la muerte de Franco y termina meses después de la legalización del Partido Comunista en abril de 1976. Se observa, pues, el ambiente inmediatamente previo a la muerte del dictador —con manifestaciones de los seguidores del «Generalísimo» pidiendo que «los rojos» vayan al paredón, con detenciones de militantes de izquierda y reclusión de los mismos pero en espera inmediata de que cambien las tornas y se suavicen mucho las penas—, hasta el clima político vivido en los meses siguientes, en los que, para desesperación de los miembros más progresistas, la ansiada ruptura con el régimen no terminaba de venir. Todo el contexto que rodea a este protagonista refleja un compromiso absoluto con las izquierdas, quizá con la exteriorización más espectacular en uno de los ayudantes de Jose en el gabinete de abogados, al que todos llaman Trotski: va vestido en varias escenas con chaleco rojo de cuello vuelto, vive en un piso lleno de carteles y pósteres con simbología comunista, todas las puertas son

esta orientación con *Vida conyugal sana* (1973) y *Los nuevos españoles* (1974). También se situaron en esta línea, José Luis Garci (*Asignatura pendiente*, 1977; *Las verdes praderas*, 1979) y Manuel Summers (*Adiós, cigüeña, adiós*, 1979), Pedro Masó (*Experiencia prematrimonial*, 1972) y Antonio Drove (*Tocata y fuga de Lolita*, 1974)». Cfr. Ministerio de Educación, «El debate de la transición», en <http://recursos.cnice.mec.es/media/cine/bloque3/pag10.html> (consultado 18 de febrero de 2016).

³² Recomendamos el libro *El «cine de barrio» tardofranquista. Reflejo de una sociedad*, cuyos editores son Miguel Ángel Huerta Floriano y Ernesto Pérez Morán (Madrid, Biblioteca Nueva, 2012), resultado del Proyecto de I+D+i presentado en el 2009 al Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno español con título de «La ideología, valores y creencias en el cine de barrio del tardofranquismo (1966-1975)».

³³ ¿Alter ego del director, José Luis Garci?

rojas, y hasta —se dice en el filme— tuvo un timbre con el sonido de la Internacional. Asimismo, la izquierda parece responder a unos valores de integridad, de honradez, de sacrificio ante unos principios políticos considerados justos (ejemplarizados en la figura de Rafa —Héctor Alterio—, un sindicalista que se ha pasado media vida en la cárcel y que con inmensa amargura y humanidad añora el tiempo perdido, sin posibilidad de recuperar, de la infancia de sus hijos), e incluso a un cierto tipo de comportamiento en la vida conyugal: cuando Jose vive una aventura extramatrimonial con Elena³⁴ —su antiguo amor pero ahora casada y con hijos, y que para verse en la intimidad con ella alquila un apartamento—, Trotsky le espeta: «Cada día te pasas más a la derecha. Ya hasta querida».

El ambiente que podríamos calificar «de esperanza» para este sector progresista ante la inminente muerte de Franco da lugar a una profunda decepción cuando tras el fallecimiento por causas naturales del dictador no se experimentan grandes cambios, y parece que la toma de decisiones políticas sigue bajo las mismas manos. Así, se escuchan frases como la de Jose dirigiéndose al sindicalista Rafa, en la cárcel: «Estoy cansado. Había imaginado durante tantos años este tiempo de otra manera..., pero todo sigue igual». O la de Trotsky, que, cuando percibe un panorama sin las rupturas políticas deseadas, decide casarse y tener un hijo, realizando el comentario de que ya espera muy poco de la vida.

Esta situación de desencanto, a la que se unen otros elementos que por falta de tiempo no vamos a comentar (nuevos papeles en la vida conyugal, gestión de las antiguas represiones, lenguaje irreverente, falta de educación en libertad...), termina con un reconocimiento por parte de Jose del miedo a asumir que se ha pasado a una nueva etapa expresando, sin embargo, la voluntad de estar dispuesto a superarlo. Mirar hacia delante le da un poco de miedo, pero «es por lo que hay que luchar porque es la única solución para todos». Enlazamos así con el espléndido monólogo final del protagonista de *Solos en la madrugada*, quien hablando directamente al espectador, con un «primerísimo» primer plano del rostro del locutor, expone:

³⁴ Comenta Tomás Valero que «sorprende la antítesis entre una clase media incipiente y una élite conservadora, porque, mientras que Jose simboliza el cambio, Elena, por el contrario, es la expresión de la continuidad» (Valero, *Historia de España contemporánea vista por el cine*, 296). Esta antítesis es patente en una de las primeras escenas, cuando tras el reencuentro entre Jose y Elena, ambos hacen una síntesis de su vida desde que se separaron.

Vamos a intentar luchar por lo que creemos que hay que luchar: por la libertad, por la felicidad, por lo que sea... Hay que hacer algo, ¿no? Para alguna cosa tendrá que servirnos el cambio, digo yo. Pues venga, vamos a cambiar de vida [...] Hay que comprometerse con uno mismo. Hay que tratar de ser uno mismo. Hay que ir a las libertades personales [...] Se ha terminado eso de ser víctimas de la vida. Hay que vencer a la vida. Hay que tomar el mando en la cama. Hay que mandar a la mierda la parcela. Hay que devolver el televisor en color, ¿o no?... Disfrutad de la vida, vosotros, porque es vuestra vida [...]. Hay que empezar a tratar de ser libres. Yo también quiero ser libre y no tener que mentirme tanto. Sé que tengo que hacer algo. A lo mejor, escuchar. Escuchar más a la gente o hacer un programa de radio para adultos para hablar de las cosas de hoy porque no podemos pasarnos otros cuarenta años hablando de los cuarenta años.

No soy político ni sociólogo, pero creo que lo que deberíamos hacer es darnos la libertad los unos a los otros, aunque sea una libertad condicional, pero el caso es empezar. Yo creo que sí podemos hacerlo, ¿no? Yo creo que sí. Pues, ¡vamos! No debe de preocuparnos que cueste un poco al principio porque lo importante es que al final habremos recuperado la convivencia, el amor, la ilusión. De lo que no cabe duda, y todos lo sabemos, es que tal y como vivimos estamos fracasando. Vamos... vamos a intentar algo nuevo y mejor. Vamos a cambiar la vida y vamos a empezar por nosotros... vamos por nosotros...

En este último mensaje hay una idea fundamental, la de cambio, que precisamente va a ser el lema del Partido Socialista Obrero Español que ganará las elecciones de 1982 («Por el cambio»). Una transformación que ha de comenzar desde la propia persona, intentando dejar atrás el lamento continuo por las frustraciones, el tiempo robado del que se acusa al régimen franquista en el que se reprimieron las libertades civiles y políticas. El grito de Jose, de Garci, es «¡Quiero ser libre!», y remitía al espectador a unas libertades que eran nuevas, que estaban por estrenar, y que había que aprender a gestionar desde el compromiso con uno mismo y con los demás. Esta, a nuestro entender, es la principal enseñanza desde el punto de vista de la socialización política, ese decirle al ciudadano y a la ciuda-

dana —espectador y espectadora— que asuma sus responsabilidades en la construcción del nuevo orden donde la libertad es el elemento clave, asumiendo el papel de artífices de la sociedad democrática pretendida.

Otra de las películas de inicios de la Transición, *El diputado*, de Eloy de la Iglesia, vuelve a recoger como idea principal la de libertad, que se une al concepto de «autenticidad», entendida como ser uno mismo —y no lo que los otros pretenden que seamos; no ceder ante la presión social—, aceptarse a sí mismo, los propios gustos y preferencias —qué me hace feliz sin perjudicar a los demás—, y vinculada en este caso a la admisión de la homosexualidad del protagonista, el diputado comunista Roberto Orbea, interpretado también por José Sacristán. El filme nos muestra la vivencia de Orbea de su orientación sexual y los obstáculos y problemas que le ha acarreado, la necesidad constante de ocultamiento y represión. Dicha homosexualidad se conecta con la trama principal: por medio del desvelamiento de tal orientación sexual, grupos ultraderechistas intentan arruinar por completo la prometedora carrera política de Orbea —la de secretario general de su partido—, debido a que quieren evitar que se sitúe en una posición de poder un hombre con una postura clara y firme ante la violencia terrorista —«Todo terrorismo no podrá ser considerado sino un crimen contra la libertad»— y fuertemente comprometido con la instauración de las libertades civiles y políticas en España —«Pienso que tenemos que empezar todos a perder los miedos, a perderlos para siempre»—. El filme nos hace ver una España llena de tensiones, de duros enfrentamientos, entre una ciudadanía que se esfuerza por la construcción de un nuevo orden social y un sector de la población que lucha con todas sus fuerzas para evitarlo, acudiendo a medios de violentos, a la estrategia del terror. Y una lección cara a los espectadores: la valentía como recurso para plantar cara a los miedos y luchar por la consecución de uno de los mayores bienes que puede tener el ser humano, la libertad.³⁵ Valor que aparece como libertad negativa, esto es, como no interferencia por parte de los demás en aquello que queremos hacer, y como libertad positiva, como no sumisión, como tomar las riendas de la propia vida, como autorrealización.

³⁵ No queremos dejar pasar que uno de los elementos que más mueven nuestra dimensión emocional: la música acompaña esta idea de libertad en todo el relato. Canciones de Ana Belén, Víctor Manuel, George Moustaki y las del cantaor Manuel Gerena adornan los momentos más intensos de la historia y contienen un mensaje claro en pro de la libertad como valor del ser humano.

La película está plagada de sucesos del día a día de la Transición que rompen bastante con esa imagen idílica que ha quedado —o se ha labrado— de la misma en el recuerdo de muchos españoles. Por ejemplo, hay una escena, situada poco tiempo después de la muerte de Franco, en 1976, en la que Roberto Orbea está en la cárcel de Carabanchel y aparece hablando con Juan Antonio Bardem —cineasta afiliado al Partido Comunista, lo que da más veracidad al relato— sobre la esperanza de que pronto puedan conceder la amnistía a los presos políticos, y ambos recuerdan un pasado muy reciente, el año 1975, en el que aún se produjeron fusilamientos de algunos detenidos.³⁶ Asimismo, el filme muestra que grupos «incontrolados» de ultraderecha se dedican a dar palizas a los simpatizantes de izquierda —«los rojos»— únicamente por no compartir sus mismas ideas, como la que sufren Orbea y su mujer mientras, en plena calle, están ojeando unos folletos, libros y casetes que se exhiben en unas mesitas de una especie de mercadillo. También existe una clara aquiescencia por parte de, cuanto menos, un sector de la policía, que tarda siempre demasiado en aparecer para permitir los primeros porrazos y facilitar la huida de los atacantes. Hay también alusiones a atentados del terrorismo de ultraderecha que provocaron una gran conmoción en la vida pública, como el que sufrió la revista *El Papus* el 20 de septiembre de 1977, o la conocida como «Matanza de Atocha», de la que hablaremos más adelante. Se exhiben reuniones de comunistas en la clandestinidad porque dicho partido no estaba legalizado. Esto es, se observa la falta aún de libertad de pensamiento y expresión reconocida por el Estado, que no será admitida formalmente hasta la aprobación de la Constitución de 1978. En definitiva, el filme refleja una situación dura de choque entre ideologías, de violencia en las calles de quienes no aceptaban un régimen democrático, y, a la vez, un momento de necesaria conquista de libertades que aún estaba empezando en los más diversos planos.³⁷

³⁶ Las últimas ejecuciones del franquismo se produjeron el 27 de septiembre de 1975 en Madrid, Barcelona y Burgos. Cinco personas fueron fusiladas: tres militantes del FRAP (Frente Revolucionario Antifascista y Patriota, creado en 1973 por el Partido Comunista de España): José Humberto Baena, José Luis Sánchez Bravo y Ramón García Sanz, y dos militantes de ETA político-militar (Euskadi Ta Askatasuna): Juan Paredes Manot y Ángel Otaegui. Estas ejecuciones levantaron una ola de protestas y condenas contra el gobierno de España, dentro y fuera del país, tanto a nivel oficial como popular.

³⁷ De hecho, la homosexualidad de Roberto Orbea se siente como un problema para poder ser secretario general de su partido, que se alineaba en las izquierdas; esto es, como un obstáculo para ejercer

La autenticidad es también el tema principal de una película documental del mismo año, 1978, absolutamente desgarradora, *Ocaña, retrato intermitente*, dirigida por Ventura Pons, que también se vincula a la no aceptación de la homosexualidad por una parte importante de la sociedad española, con unas fuertes raíces católicas. El filme se construye sobre una entrevista realizada a Ocaña, personaje real, símbolo de la noche barcelonesa, intercalada con reportajes de sus actuaciones en diversos actos y en las calles y cafés de la Ciudad Condal.³⁸ Ocaña había llamado la atención de los medios de comunicación de la época por ir vestido de mujer por las calles de Barcelona, exhibiendo espectáculos en la vía urbana, muy provocadores, incluyendo incluso la muestra de sus partes íntimas. La película contempla la sinceridad de una persona que ha dejado atrás las convenciones y valora el sentirse libre —«Yo lucho por ser yo, por ser una persona»—. Y desglosa la vida y aspiraciones de este personaje, dando lugar a un sinfín de sentimientos en el espectador: el odio, la repulsión, ante las humillaciones e insultos que por su condición de homosexual sin tapujos tuvo que sufrir; debidas en buena parte a una sociedad franquista claramente represora de todo lo que se alejase de su imagen del «buen español»; la admiración que produce la contemplación de una persona que ha luchado por su dignidad y por mantener su libertad, la posibilidad de ser él mismo, y no lo que desean los otros; la tristeza ante la marginación todavía en vigor hacia personas diferentes... («yo soy un marginado, como las putas, como los chulos, como los maricones, como los ladronzuelos que roban motos... Aunque soy pintor, pero me puedo poner en su mundo»). Además reflexiona acerca de la autenticidad o no de nuestra propia vida, si somos ante todo lo que queremos o lo que los demás han querido que seamos, algo que en aquella época inmediata a la muerte de Franco era un tema mucho más provocador debido a las represiones y tabúes impuestos. Ocaña revela sin ningún tapujo la vida marginal que ocultaba el régimen dictatorial y lo critica abiertamente («A Lorca lo mataron con dos tiros en el culo

un importante cargo político. La mujer de Orbea se lo recuerda a Roberto en una de las escenas del filme. Precisamente el hacer pública esa condición homosexual es el chantaje que usan los ultraderechistas en la película.

³⁸ «En 1975 las Ramblas eran una fiesta. Y uno de los artífices de esta fiesta era Ocaña, pintor, travesti, poeta, soñador; pintor de brocha gorda, provocador, libertario, y toda una institución dentro de la Barcelona marginal» («Luto en las Ramblas por la muerte de Ocaña», *Diario de Barcelona*, 20 de septiembre de 1983).

porque era homosexual. Ellos son unos homosexuales, pero frustrados porque no llegan a ser persona»). Quiere ser provocador y lo consigue: choca, impacta al espectador con su llaneza y su visión de la vida («El salir transvertido a la calle... así me mira más la gente y así yo me puedo meter más con la gente y puedo provocar»). «Cuando salgo a la calle, uno de mis mayores placeres es provocar»).

Quizá ese «ser dueño del propio destino», dejando a un lado las expectativas sociales, el «qué dirán» o lo que podemos llamar «la presión de clase» es el principal mensaje a la ciudadanía de la película *Las verdes praderas* (1979). Su protagonista rompe con la esclavitud que le espera como miembro «triunfador» de la clase media, que tanto le agobia y deprime —irse los fines de semana al chalet en la sierra, jugar al tenis con sus vecinos, recibir a otros familiares en esta segunda vivienda, etc.—, que elige dedicar su ocio a lo que realmente le hace feliz. En este caso placeres mucho más baratos, como estar en su domicilio familiar jugando con sus hijos y su mujer a la Oca, sin absorbentes compromisos sociales.³⁹

Una película que ahonda en el clima político del momento, recogiendo casi a modo de documental uno de los ataques más sangrientos perpetrados contra la emergente democracia española, es *Siete días de enero* (1979) de Juan Antonio Bardem.⁴⁰ Basada en la matanza de Atocha del 24 de enero de 1977,⁴¹ el filme relata los días anteriores y posteriores a dicho atentado, así como el juicio al grupo autor. Bardem bucea en el caldo de

³⁹ Será en este caso su mujer, Conchi, quien, al darse cuenta de la causa de la tristeza y depresión de su marido, toma la decisión de incendiar su chalet en una zona residencial de la sierra madrileña. Ya dentro del coche, de vuelta a Madrid, sus dos hijos avisan a Jose, el protagonista, de que el chalet se está quemando. Al mirar a su mujer, comprende todo lo que ha pasado y se alegra, declarando su intención de pasar los próximos fines de semana haciendo lo que realmente le apetece.

⁴⁰ Concibió la idea de llevar al cine este atentado poco después de haberse producido. Fue en verano de 1977 cuando se puso en movimiento, aunque el guion no se concretaría hasta 1978. En él colaboró Gregorio Morán, periodista de *Diario 16*, que había investigado los hechos con el fin de sacarlos a la luz bajo el título *La semana del complot*. Se estrenó el 28 de marzo de 1979, fecha que coincidió con la fuga de uno de los autores de la matanza, Lerdo de Tejada. Cfr. Valero, *Historia de España contemporánea vista por el cine*, 307.

⁴¹ El atentado se refiere al asesinato de tres abogados laboristas de Comisiones Obreras, un estudiante de Derecho y un administrativo, vinculados al Partido Comunista de España (PCE) aún no legalizado. Dicho atentado se perpetró por tres jóvenes, militantes de ultraderecha, en la calle Atocha número 55, sobre las 22:45, del 24 de enero de 1977. Se conoce como «matanza de Atocha» y, en contra de lo que los autores esperaban, sentenció a muerte el régimen franquista y afianzó la Transición. Cfr. Valero, *Historia de España contemporánea vista por el cine*, 305-306.

cultivo que posibilitaba que sucesos de esa barbarie llegaran a producirse —«una extrema derecha que, tras la muerte de Franco, se siente apeada del poder político y que busca en los rescoldos de la Guerra Civil la mejor manera de guardar sus privilegios»—.⁴² Bardem intenta destapar las oscuras tramas que se afanaban en dinamitar el proceso democrático y restablecer el régimen franquista, por ejemplo, poniendo en primer plano ante el espectador lo que se conoce como la «estrategia de la tensión».⁴³ El clima de tensión social fue *in crescendo* antes de la matanza, con los atentados de ETA, el GRAPO, la Triple A, y las sucesivas manifestaciones por la democracia, ante las que el Estado reaccionaba, en muchos casos, desproporcionadamente.⁴⁴

A nuestro entender, Bardem pretende que la ciudadanía adquiriera una conciencia crítica ante los acontecimientos, que sepa interpretar el contexto sociopolítico en el que está viviendo, y aprenda cómo actuar ante el mismo. Este aprendizaje se propone de cuatro formas diferentes: a) el comportamiento ejemplar que tuvo una parte importante del pueblo español ante las provocaciones de las fuerzas más reaccionarias, que se ve en el filme con imágenes documentales de la época —en particular, las del entierro de las víctimas de Atocha—, y que se propone como modelo a seguir; b) las enseñanzas directas del líder sindical Joaquín Navarro,⁴⁵ que parece que era el objetivo principal del atentado. Recordemos cómo habla a los sindicalistas recordándoles lo que se ha

⁴² Fernando Lara, «7 días de enero. El fascismo nuestro de cada día», *La Calle*, 54 (1979).

⁴³ «Relación de delitos cometidos por grupos de ultraderecha alentados por organizaciones extranjeras como la CIA, cuya finalidad era provocar alteraciones sociales para obligar al Ejército a hacerse con el poder y restablecer la dictadura. Esa expresión se acuñó tras las masacres cometidas en Italia desde 1968, cuyo objetivo era desestabilizar el incipiente régimen democrático. La «estrategia de la tensión» tuvo su punto álgido en Italia con el asesinato de su primer ministro, Aldo Moro, a manos —presumiblemente— de las Brigadas Rojas, un grupo terrorista de ideología comunista. Al parecer, la CIA y el MI6 tuvieron mucho que ver» (Valero, *Historia de España contemporánea vista por el cine*, 305, nota a pie de página n.º 385).

⁴⁴ El domingo 23 de enero de 1977 es asesinado en una manifestación pro-amnistía el estudiante Arturo Ruiz por un miembro de la triple A (Alianza Apostólica Anticomunista). El día 24 de enero se convoca una manifestación de protesta por el asesinato de Arturo Ruiz. Durante esta, se produce una nueva víctima: María Luz Nájera Julián, alumna de 21 años de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad Complutense de Madrid. Murió alcanzada por un bote de humo de la policía antidisturbios. El mismo día, el GRAPO (Grupo de Resistencia Antifascista Primero de Octubre) secuestra al general Emilio Villaescusa Quilis, presidente del Consejo Supremo de Justicia Militar, que será rescatado el 11 de febrero de 1977.

⁴⁵ Joaquín Navarro hace de sí mismo en el filme de Bardem, lo que da una carga de emotividad y de veracidad tremenda a la película.

conseguido gracias a la huelga de transportes que habían realizado, esto es, reconocer la validez de este recurso como medio legítimo de protesta y reivindicación ante situaciones que se consideran injustas («Hemos ganado la huelga y le hemos dado una lección no solo a la patronal sino también al verticalismo de lo cual, a través de nuestra huelga, a través de nuestra unidad, tenemos que [luchar para] acabar lo más rápido posible para conseguir la libertad y la democracia en nuestro país»), o cuando les conmina a que no respondan a las provocaciones de la patronal —que emite canciones falangistas por los altavoces en la sala que se ha cedido a los trabajadores para la reunión sindical— porque es la respuesta que espera la policía para «molerlos a palos»; es decir, la llamada a resolver los conflictos de forma no violenta y a controlar las emociones negativas; c) el análisis de las causas profundas que provocan los acontecimientos como camino para interpretar correctamente la realidad, que se detecta en el intento de Bardem de presentarnos el ambiente en que viven los autores del atentado y, en concreto, el que aparece como protagonista destacado de la película con el nombre de Luis María Hernando de Cabral; d) el compromiso de acción por la instauración de una real transformación sociopolítica, que exige la participación de todos y todas.

Ahondando en este ambiente en que crecen los jóvenes ultra asesinos, Bardem lo recrea presentando a sectores poderosos de la sociedad, principalmente militares de alto rango y miembros del alto clero (asistentes al convite de la boda de la hermana de Hernando de Cabral), muy indignados ante el clima de desorden, de deterioro de lo que consideran «los valores esenciales», de libertad de pensamiento «con tanto rojo y tanto masón como hay en las calles» en España. Asimismo, uno de los líderes ultraderechistas —de gran parecido a Blas Piñar, líder real del partido Fuerza Nueva— con el que tienen contacto cercano los asesinos, aviva el rencor hacia los adversarios ideológicos y la necesidad de volver al régimen anterior con frases como: «Los eternos enemigos de la Patria quieren dinamitar el Estado nacido el 18 de julio de 1936», «¿Vamos a asistir impasibles a que deshagan nuestra España?», «Nuestra Cruzada no ha terminado todavía», «¿No vamos a hacer nada?» Hasta la propia madre de Hernando de Cabral (secretaria del líder mencionado) empuja a su hijo a la violencia con sus reproches por su inactividad ante el derrumbe de la España por la que su padre luchó en la Guerra Civil, la España cons-

truida en el 36. También el personal del propio cuerpo de seguridad del Estado, la «Social»,⁴⁶ aparece claramente compinchado con los asesinos y con los ultras que dan palizas —o incluso asesinan— a manifestantes o a miembros de izquierda.⁴⁷ Esto es, Bardem refiere que la responsabilidad no recae tan solo en los autores directos de la matanza, aquellos que empuñaron sus armas, sino en un sector de la población que alienta este tipo de crímenes y que opone toda su resistencia a la instauración del nuevo régimen democrático.⁴⁸ Hace ver que la democracia ha de ser una conquista, y que muchos son aún los obstáculos por los que debe pasar.

Una película muy interesante como reflejo simbólico del tardofranquismo y de los primeros años de la Transición es *Arriba Hazaña* (1978).⁴⁹

⁴⁶ La Brigada Político-Social (BPS), cuyo nombre oficial era Brigada de Investigación Social (BIS), fue la policía secreta que existió durante la dictadura franquista, encargada de perseguir y reprimir todos los movimientos de la oposición al franquismo. Orgánicamente constituía una sección del Cuerpo General de Policía. Durante la Transición fue reestructurada y sustituida por la Brigada Central de Información. Entre la oposición antifranquista fue conocida comúnmente como la Social, la Secreta o la Brigada.

⁴⁷ En la película, ante la muerte de Arturo Ruiz en la manifestación proamnistía y la denuncia de los hechos por abogados de izquierda, un miembro de la Social comenta a dichos abogados: «Es lamentable, pero permítanme que les diga que la culpa no la tiene la policía, ni esos que algunos llaman “guerrilleros” y otros “patriotas”. La culpa es de los que organizan las manifestaciones y estimulan a esos chavales mientras ellos se quedan tranquilamente en su casa». Ese mismo sujeto, miembro de las fuerzas de seguridad del Estado, está compinchado con los asesinos y sus directos instigadores, e incluso permite que, en la cárcel, se reúnan todos los detenidos para que construyan una buena coartada.

Asimismo, se lee en Wikipedia sobre la «Matanza de Atocha»: «La Policía Armada detuvo a José Fernández Cerrá, Carlos García Juliá y Fernando Lerdo de Tejada en calidad de autores materiales de los hechos, y a Francisco Albadalejo Corredera —secretario provincial del Sindicato Vertical del transporte, estrechamente vinculado con la mafia de este sector empresarial— como autor intelectual. También fueron detenidos Leocadio Jiménez Caravaca y Simón Ramón Fernández Palacios, excombatientes de la División Azul, por suministrar las armas, y Gloria Herguedas, novia de Cerrá, como cómplice. *Sin embargo, los propios agentes declinaron cobrar la recompensa por su captura.* Durante el juicio se llamó a declarar a conocidos dirigentes de la extrema derecha, como Blas Piñar y Mariano Sánchez Covisa» [la cursiva es nuestra]. «Matanza de Atocha»: https://es.wikipedia.org/wiki/Matanza_de_Atocha_de_1977 (consultado 19 de febrero de 2016).

⁴⁸ Merece la pena reflexionar sobre este fragmento del diálogo que existe entre Luis María Hernando de Cabral y su novia cuando esta lo ve por primera vez tras el atentado. La novia de Luis María, al verlo muy nervioso, le dice: «He venido porque estaba preocupada por ti. No nos vemos desde el lunes y yo que... ¿te pasa algo?, ¿te has metido en algún lío? Responde Luis María: «¿En lío? No, mujer, en ningún lío. Un acto de servicio. Un acto de servicio a España. Ves, ves [señalando a unos expositores en forma de abanico donde están guardadas condecoraciones de su padre y familiares por los servicios a la Patria en el régimen franquista], todo esto son recuerdos de eso precisamente, de actos de servicio a España que han hecho los míos desde... desde siempre. Y ahora, ahora me ha tocado a mí».

⁴⁹ Se basa en una novela de José María Vaz de Soto, *El infierno y la brisa*, que fue publicada por primera vez en 1971.

Se localiza en un imponente colegio de una orden o congregación religiosa, que sirve como metáfora del Estado franquista y de la mentalidad nacionalcatólica. El alumnado, en su totalidad masculino, se rebela contra los viejos métodos y la disciplina que quieren aplicar los profesores del centro, hermanos de la orden o congregación, y a pesar de tímidos intentos de reforma por parte de la dirección, la rebelión estudiantil —cuyo punto álgido se sitúa en un encierro en los dormitorios del internado— sigue su curso. Solo al final, gracias a la llegada de un nuevo director, también de la orden o congregación religiosa pero más progresista, que cede a varias de las peticiones de los alumnos, se resuelve la situación conflictiva. Como señala Eduardo Robredo,

«la película es una parábola evidente sobre la decadencia del nacionalcatolicismo y el fracaso del “reformismo” del régimen, que encarnó el fugaz gobierno de Arias Navarro y su “espíritu del 12 de febrero”. Los intentos por suavizar la disciplinada moral escolar del Hermano Director (Héctor Alterio: “Yo siempre estoy dispuesto a dialogar serenamente”) chocan contra el inmovilismo del núcleo duro, representado por el Hermano Prefecto (Fernando Fernán Gómez: “Yo sigo creyendo en la disciplina y en el principio de autoridad”)).⁵⁰

El filme presenta diferentes elementos que merecen ser analizados de cara a nuestro objetivo. En primer lugar, hace una dura crítica a los discursos y métodos empleados con los alumnos —metáfora del pueblo llano— con el fin de tenerlos controlados: el recurso constante al miedo, al terror, para el logro de sus propósitos, la aceptación de su ideología, sea mediante el lenguaje verbal (la amenaza de la condenación eterna si leen a Azaña, por ejemplo), sea a través de los castigos físicos (bofetadas, estar de rodillas delante de la clase un largo rato...); el intento de regular sus vidas privadas (imposición de las creencias religiosas, obligación de asistir a ritos religiosos, negación de la correspondencia con chicas, petición de rendición de cuentas de su vida sexual); la imposición de castigos generalizados por infracciones cometidas solo por algunos (toda la clase es sancionada al no descubrir el director al responsable de cier-

⁵⁰ Eduardo Robredo, «¡Arriba Azaña!»: <http://historiadelaeeducacion.blogspot.com.es/2007/03/arriba-azaa.html> (consultado el 18 de febrero de 2016).

tos actos vandálicos), etc. En segundo lugar, muestra en qué consisten los nuevos procedimientos democráticos: las asambleas, las elecciones democráticas, la designación de representantes como portavoces, la negociación, etc., que, en este caso, son desarrollados por el alumnado y el nuevo director finalmente nombrado para resolver el caos del colegio. En tercer lugar, creemos que incita a una reflexión sobre cómo se ha desarrollado el proceso de Transición. En el filme, los viejos profesores, y particularmente el director y el prefecto, incapaces de restablecer el orden, son sustituidos por un joven y nuevo director que llega renovando los métodos existentes y dando la razón a los alumnos. Realiza elecciones democráticas en el internado y todos los chicos se sienten felices creyendo así conseguir la revolución que pretendían. Únicamente dos de ellos, los instigadores de la revuelta, tratan de convencer a sus compañeros de que los cambios son insuficientes. Pero el resto de los alumnos apoya al nuevo director, quedando el colegio aparentemente renovado, aunque realmente el poder lo tienen los mismos, al igual que la capacidad de decisión. ¿No es ésta una imagen muy nítida de lo que estaba sucediendo? ¿El nuevo director no podría estar encarnando a Adolfo Suárez, un personaje salido del régimen franquista? ¿Acaso el director del filme no quiere advertir al espectador de las múltiples cesiones que se han hecho a la élite dirigente del franquismo y que, al final, no ha existido una ruptura real y abierta con el sistema político anterior? ¿No deja ver que se ha manipulado al pueblo para que crea que ha salido victorioso y se sienta feliz cuando realmente sigue sin ser el protagonista de la vida política?

El disputado voto del señor Cayo es una película realizada ya durante el gobierno socialista, en 1986, pero que nos interesa especialmente porque, basada en una novela escrita por Miguel Delibes en 1978, recoge la evolución de clima político en España a través de dos momentos esenciales: los días antes a las primeras elecciones democráticas de 1977 en las que concurrían los diversos partidos políticos, y unos años después, cuando los socialistas están en el poder. Todo ello bajo la mirada certera, inteligente, sabia, de uno de los mejores escritores españoles del período, y con una buena adaptación de la novela por parte del propio director, Antonio Giménez Rico, autor asimismo, junto con Manuel Matji, del guion. Un director que prefiere rodar lo acontecido en 1977 en color y la España de 1985, fecha en que sitúa la muerte de uno de los protagonistas de la historia, el exdiputado socialista Víctor Velasco, en blanco y negro.

Como señalamos más arriba, todos los elementos del filme nos transmiten mensajes y emociones.

El ambiente preelectoral se nos presenta de una manera festiva. Víctor Velasco (Juan Luis Galiardo), viejo militante socialista que ha pasado buena parte del tardofranquismo encarcelado por sus actos de protesta en contra del régimen, es presentado en las elecciones de 1977 como candidato a diputado socialista por la provincia de Burgos, en la cual tendrá que hacer campaña por una serie de pueblos pequeños —en uno de ellos, con tres habitantes, conocerá al señor Cayo—. La sede socialista, donde se aprecian la bandera republicana y carteles del último Congreso del Partido, está en plena ebullición preparando mítines, discursos al pueblo, propaganda electoral, estrategias frente a sus adversarios —se menciona por ejemplo la necesidad de hacer frente a la campaña de Suárez—, contestando llamadas telefónicas en las que se aluden a los máximos dirigentes: se habla de Alfonso (Guerra), Guillermo (Galeote)...; es decir, de personalidades socialistas del momento que para el espectador hacen la historia más creíble, y en la radio se escucha una entrevista a Felipe González. Se transmite al espectador una sensación de alegría, de esperanza en el cambio, de lucha y búsqueda de una nueva sociedad con libertad para todos.

En este contexto, hemos de situar a Víctor Velasco, una persona fuertemente comprometida con las ideas de izquierda, que había permanecido siete de los últimos quince años en la cárcel por su oposición al régimen franquista. Aparece como un hombre honesto, fiel a sus principios, sensato, que, cuando otros miembros más jóvenes del partido deliberan sobre la mejor estrategia propagandística para conseguir el favor del electorado, defiende que «hay que procurar simplemente que la gente vote, que no tenga miedo y que lo haga en conciencia», dándose cuenta de cuál es la esencia de un auténtico cambio en España. Una persona que, ante las burlas de sus compañeros hacia los pueblerinos diciendo que son palurdos, analfabetos, que no reaccionan a sus discursos, que no saben hacer la O con un canuto..., replica que «eso es lo que primero que hay que hacer, enseñarles a hacer la O»; esto es, proporcionarles educación, porque se da cuenta de que nadie nace demócrata, sino que hay que aprender a serlo y de que libertad y formación van muy unidas.

Será precisamente a Víctor Velasco a quien impacte en lo más hondo el encuentro con el señor Cayo, el alcalde de un pueblecito de tan solo tres habitantes —él mismo, otro vecino con el que Cayo no se habla y que no aparece nunca en escena, y la mujer de Cayo, que es muda— debido al fuerte éxodo rural hacia la ciudad. El señor Cayo se dedica a mostrar a sus tres visitantes —Víctor Velasco y dos jóvenes acompañantes, Lali (Lydia Bosch) y Rafael (Iñaki Miramón)—, durante el tiempo que permanecen con él, su día a día, y ellos observan hasta qué punto es absolutamente autosuficiente en su vida: tiene su propio huerto, sabe interpretar el tiempo meteorológico y protegerse de las condiciones climáticas adversas, conoce el poder curativo de las plantas... y no necesita nada más. Esta autosuficiencia es manifiesta cuando Rafael intenta convencerle de que vote a los socialistas porque ellos son la opción de los pobres y Cayo contesta que él no es pobre ya que, tal como le responde al joven Rafael, no necesita nada, en todo caso, «que pare de llover y apriete el calor», lo que nos recuerda la contestación de Diógenes el Cínico ante Alejandro Magno.⁵¹ Autosuficiencia, libertad y felicidad van aquí aparejadas.

Tras la partida del pueblo del señor Cayo, Víctor queda hondamente afectado. Paran en una cantina de otro pueblo y Lali, al verlo beber una copa tras otra, le pregunta qué le pasa y Víctor le replica: «Pasa que hemos venido a redimir al Redentor»; esto es, el señor Cayo le ha hecho ver la luz, le ha revelado la verdadera sabiduría. Y es muy crítico con ciertos políticos que desprecian la sabiduría del pueblo, la vida rural, y que creen que tienen que imponer sus nuevos modos de vida y de pensar a la gente de campo para «salvarles», algo que también hace Ocaña en la película documental mencionada más arriba.⁵² El encuentro con Cayo, con las reflexiones que provoca a Víctor, traerá como consecuencia que éste renuncie al acta de diputado que había obtenido en las elecciones de 1977.

⁵¹ Se cuenta que cuando Alejandro Magno le dijo a Diógenes que podía pedirle lo que quisiera, él le replicó: «No me quites el Sol», porque le estaba dando sombra. La escuela cínica predicaba la autosuficiencia, una vida natural e independiente, alejada de los lujos de la sociedad. Para los filósofos cínicos, los honores y las riquezas son falsos bienes que hay que despreciar.

⁵² Le dice Víctor a Lali en el filme: «¿Sabes lo que te digo? Que nosotros, los listillos de la ciudad, hemos apeado a estos tíos del burro con el pretexto de que era un anacronismo, y los hemos dejado a pie ¿Y qué va a ocurrir? ¿Me lo puedes decir? ¿Qué es lo que va ocurrir aquí el día en que en este podrido mundo no se encuentre un solo hombre que sepa decir para qué sirve la flor del saúco?».

Como contrapartida a la integridad y honestidad de Víctor tenemos la figura de Rafael, el joven que le acompaña en su campaña por los pueblos. En 1985, siete años después de que se desarrollen los hechos contados, lo vemos convertido en un diputado socialista de éxito. Y su imagen no puede ser más decepcionante. En 1977, Lali le había reprochado que no estudiase la carrera de Derecho que empezó y que viviera del cuento, gustándole, eso sí, la buena vida, las comidas de postín, etc., y ahora, unos años después, cuando coinciden en el entierro de Víctor, se ha convertido en un político de renombre, sin principios, lleno de incoherencias, cuyo único objetivo es estar en el poder. Es impactante la frase con la que Rafael contesta a Lali cuando ella le recuerda que Víctor siempre decía de él que su capacidad para decir una cosa y hacer lo contrario era inagotable.⁵³ La respuesta de Rafael es que, en un político, dicha capacidad es una virtud. Nos parece ver una crítica abierta del director a gran parte de los políticos profesionales que, por desgracia, cobra gran vigor en nuestros días ante el incumplimiento de muchos de ellos de sus programas y promesas electorales.

Hay un apartado muy relevante dentro de la socialización política que es el papel reservado a la mujer. En general, se observa que no ocupa el mismo rol que el hombre, y que la sociedad le sigue reservando un papel secundario en la vida política. Por ejemplo, en las películas de Garci analizadas aparece sobre todo en el papel de esposa y madre —así como en *El diputado*—, salvo Mayte, la chica joven, comunista, que tiene una aventura con el protagonista y que rechaza cualquier idea de monopolio sexual, quien tampoco hace gala de ningún compromiso político importante, y, en *Siete días de enero*, salvo las abogadas que trabajan en el despacho laboralista de Atocha, no hay gran visibilidad de la mujer como ciudadana. Sin embargo, hay dos notables excepciones. La primera es Manuela, la protagonista del filme del mismo nombre dirigido por Gonzalo García Pelayo en 1976, ejemplo de mujer fuerte, libre, con criterios morales autónomos que cuestionan las normas sociales convencionales, y valiente. Sus cualidades se observan nada más comenzar la película, enmarcada en la Andalucía rural, en una primera escena que posee una carga política fortísima: Manuela (interpretada por Charo López), vestida

⁵³ A colación de que Lali le dice que, a pesar de que él siempre hablaba de que nunca se iba a casar, había contraído matrimonio y al poco se había separado.

con un llamativo traje rojo, baila sobre la sepultura preparada para uno de los mandamases del pueblo, don Angosto, mientras toda la comitiva funeraria la contempla aún con el féretro en hombros. Este había asesinado impunemente a su padre unos años antes por cazar furtivamente en sus tierras. Una imagen que, vista justo después de la muerte de Franco, bien podía adquirir una interpretación política destinada a animar a que por fin el pueblo llano tomara las riendas del nuevo destino de España, «zapateando», como hace Manuela, para aplastar definitivamente el régimen dictatorial anterior. Manuela es, a lo largo del todo el filme, la mujer que decide sobre su vida libremente y que no acepta imposiciones de nadie. Otra excepción, no tan llamativa, se halla en *El disputado voto del señor Cayo*, a través del personaje de Lali. Afiliada al partido socialista, defiende unas reivindicaciones feministas, la equiparación salarial en el mundo laboral, la inserción de la mujer en la política..., y, sin embargo, encuentra incompreensión y machismo por parte de sus propios compañeros de partido, lo que nos revela el carácter androcéntrico y machista de la sociedad española. A Rafa, su joven colega, le escandaliza que Lali vaya a opositar para Ciencias Exactas, una carrera «masculina» y ella le da una respuesta que hace ver lo que los hombres esperaban de las mujeres: «¿Qué querías? ¿Que me presentase a Miss Universo?» Hay una conversación reveladora, entre Lali, Víctor y Rafa, que nos muestra con claridad esas aspiraciones de igualdad de las mujeres y los obstáculos que encontraban a su alrededor. Lali propone a Víctor que en sus mítines por los pueblos hable de la emancipación femenina:

L.: ¿Por qué no [hablar] de la equiparación de la mujer?

V: [Silencio]

L.: ¿No te gusta?

V: No es eso, Lali. Pero estas gentes de montaña desconocen esos movimientos. No saben ni de qué van.

L.: Estamos en 1977, ya es hora de que se enteren, ¿no?

V.: No te cabrees. Estoy de acuerdo contigo. Pero hay que dar tiempo al tiempo.

L.: Lo dejamos para las Cortes, ¿también tú eres de esos?

V.: Bien sabes que no.

L.: Desengáñate, el planteamiento del problema es machista. La batalla sobre el papel no ofrece dudas. Hay que cambiar la mentalidad de una sociedad patriarcal. Pero si hay un reducto de ese viejo patriarcado ese está aquí, Víctor, en esos pueblos. ¿Cómo coño vas a llegar a ellos desde las Cortes, di? Ten por seguro que los derechos fundamentales no se van a legislar.

R: ¡Toma castaña!

V: Te sigues poniendo muy bonita cuando hablas de esas cosas.

L.: Chorradas. Ese era el viejo truco. Lo que sucede es que tú, la totalidad de los hombres, y el 90 por ciento de las mujeres, en el fondo, sois machistas y punto.

R: Tampoco faltes, tía. Yo paso de eso.

V.: Te pones preciosa.

L.: ¿Qué arregla eso?

V.: Nada. Y, sin embargo, es importante. ¿Qué será del mundo el día en que dejéis de gustarnos?

L.: Resumiendo: hoy me toca callar.

Un tipo de películas que también proliferó en el período de la Transición está constituido por aquellas que abordan los problemas sociales de la delincuencia y la drogadicción juvenil. Los filmes *Perros callejeros* (I y II) y *El pico* (1 y 2) pertenecen a este campo. Creemos que el principal mensaje dirigido a la formación de la ciudadanía es la concienciación de estas realidades, analizando cuáles son sus causas, sus consecuencias, y las posibles líneas de actuación para terminar con estas lacras sociales. De hecho, *Perros Callejeros*, película basada en hechos reales, comienza con una voz en *off* que, además de explicar la existencia de este tipo de pandilla de jóvenes delincuentes, habla directamente al espectador con estas palabras: «Todos estamos implicados en el problema y, en el fondo, todos somos culpables y a todos nos toca hacer algo por remediarlo, levantando el brazo de la justicia, desde luego, pero sin olvidar la caridad, las posibilidades de redención de los muchachos». Es decir, hay un men-

saje explícito a la ciudadanía para que asuma su deber y responsabilidad en la construcción de una sociedad mejor donde no existan estas lacras.

El pico (primera y segunda parte) tiene como núcleo central el tema de la droga y el problema inmenso que presentaba, sobre todo, para la juventud de la época. Eloy de la Iglesia, el director, elige en la primera película a dos jóvenes pertenecientes a ámbitos distintos pero ligados por una fuerte amistad y por el enganche a la heroína: Paco y Urko, hijos respectivamente de un comandante de la Guardia Civil, Torrecuadrada, y de un líder político de la izquierda abertzale, Martín Aramendia. Con ideologías opuestas, ambos progenitores se ven unidos por una cuestión que va más allá de las divergencias políticas: la tragedia de la drogo-dependencia, que irá asociada a la caída en robos, mentiras e incluso asesinatos con el fin de conseguir la dosis diaria por parte de los dos chavales protagonistas. El director aprovecha el filme para sacar a la luz las causas que provocan entre los jóvenes la inclusión en el mundo de la droga, la inconsciencia primaria de sus efectos y el disfrute inicial de sus resultados; y hace ver de una manera absolutamente descarnada el desarrollo evolutivo de la dependencia, los síntomas del «mono», la ausencia de control de quienes están enganchados, la dificultad de salir de ella a pesar incluso de las ayudas por parte de los seres queridos, así como las alternativas para procurar una recuperación. Sin embargo, el final de *El pico 2* es pesimista: Paco acaba convertido en un camello, colaborador de la policía que, a cambio de «chivatazos», le permiten y facilitan su negocio.

Eloy de la Iglesia hace una película muy valiente, sacando a relucir varios problemas candentes y graves de la sociedad de la época: denuncia la continuidad de los procedimientos violentos, de las torturas, que siguen existiendo en los interrogatorios de la Guardia Civil y de la Policía,⁵⁴ donde aún proliferan en demasía simpatizantes del régimen franquista e incrédulos hacia el nuevo orden democrático; la complicidad entre estas fuerzas de seguridad con los narcotraficantes, puesto que los usan como

⁵⁴ En *El pico 2*, cuando detienen a Paco, Torrecuadrada le pide a su coronel estar presente en el interrogatorio de su hijo porque no quiere que le sometan a malos tratos. Este le dice que el interrogatorio se va a realizar en una comisaría de la Policía Nacional de Madrid y que no tema, porque la tortura no es legal, a lo que responde Torrecuadrada: «Por favor, todos sabemos los procedimientos que se siguen empleando tanto en las comisarías de la policía como en los cuartelillos de la Guardia Civil».

chivatos para enterarse, sobre todo, de los golpes previstos de ETA;⁵⁵ la violencia terrorista, mucho mayor hacia guardias civiles y policías; la falta de tolerancia imperante en amplios sectores de la sociedad no solo ante ideologías diferentes a la propia, sino ante orientaciones sexuales como la homosexualidad; la mala situación de las cárceles, en las que se mueven auténticas mafias y se cometen todo tipo de abusos; y la corrupción de la justicia, que no es igual para todos, entre otros problemas. Muestra que aún faltaba un largo camino por recorrer si realmente se aspiraba a una democracia cuyos cimientos fueran valores como la igualdad, la libertad, la tolerancia o la justicia.

El género de la comedia, en una investigación sobre socialización política como la nuestra, posee un especial valor. Para explicarlo, acudimos de nuevo a Nussbaum, quien destaca la valía que le era otorgada por la Grecia clásica: la formación de la ciudadanía. Las actuaciones —representaciones de tragedias o comedias— eran momentos de honda emotividad y esas emociones eran apreciadas como aportaciones importantes al debate político. La tragedia —observa Nussbaum— hacía hincapié en nuestra fragilidad física y fomentaba una compasión que debiera vencer las tendencias a la arrogante negación de nuestra humanidad más básica. La comedia, como las de Aristófanes, con sus insistentes referencias francas y alegres a las funciones fisiológicas, pedía a todos los espectadores que se deleitasen en su propia naturaleza física y tendría una función similar. Y subraya Nussbaum:

⁵⁵ Son varios los ejemplos que aparecen en ambas películas sobre este compincheo entre Guardia Civil y narcos. Como muestra, en *El pico*, la primera parte, el comandante Torrecuadrada está presente cuando el teniente Alcántara recibe la confesión de que el Cojo es el camello que proporciona la droga a Paco, su hijo, y a Urko. Entonces, sorprendentemente, el teniente le dice al comandante que el Cojo y su mujer son gente de confianza. Da a entender que han sido muy útiles a la Guardia Civil. Todo esto se reafirma cuando la pareja de narcotraficantes va al cuartel y varios guardias civiles les tratan con mucha amabilidad, y les preguntan por su recién nacido. Otro ejemplo: en *El pico II*, un periodista, Miguel Caballero, va detrás del caso del asesinato de una pareja de narcotraficantes —fin de la primera parte de la película— pensando, sabiamente, que el asesino ha sido Paco con el arma reglamentaria de su padre. En Bilbao aún, se entrevista primero con el comandante Torrecuadrada, que le despacha sin decirle nada. Luego, habla con el teniente Alcántara, que dirige la unidad de estupefacientes, y para presionarlo, cuando este le conmina a que se olvide del caso, le dice: «Me van a interesar más otro tipo de relaciones, por ejemplo, las que esos traficantes mantenían con la Guardia Civil. Fíjate que mis fuentes llegan a asegurar que la droga se la proporcionaban aquí, en esta comandancia. Pensándolo bien esa también sería una portada de impacto», a lo que le responde el teniente: «Ten cuidado, no vaya a ser un impacto del nueve largo. Estás jugando con fuego».

El espíritu que animaba, no ya al teatro de Aristófanes, sino a los festivales cómicos en general, era el de la defensa de la paz pues se entendía que sólo en paz podemos disfrutar de la comida, la bebida y el sexo (e incluso del pederrearse o del cagar). [...] Así pues, los festivales cómicos como los trágicos, trataban asuntos dolorosos: los límites del cuerpo, su sometimiento natural a indignidades, su cercanía a la muerte. Pero el espíritu de la comedia [...] convierta esas desmoralizadoras condiciones en fuentes de deleite.⁵⁶

A la trilogía de Berlanga, *La escopeta nacional*, *Patrimonio nacional* y *Nacional III*, podríamos aplicar estas observaciones sobre la comedia. Está protagonizada por la familia de los Leguineche, unos aristócratas arruinados que se enfrentan a una España democrática en la que sus privilegios son puestos en entredicho. La imagen de la aristocracia es la de una panda de vagos que hasta ahora han vivido a costa del pueblo al que se ha dedicado a explotar aprovechando las prebendas de su abolen-go (un ejemplo es cuando el Marqués le dice a su hijo Luis José —José Luis López Vázquez— al querer este integrarse en el mundo laboral gracias a registrar una patente ya de por sí surrealista⁵⁷: «Pero, ¿por qué te ha entrado esa manía de trabajar si en nuestra familia no ha trabajado nunca nadie y nos ha ido estupendamente»); su moral está llena de hipocresía puesto que, en el filme, a pesar de la declaración de catolicidad de los Leguineche y de su ostentación en el hecho de tener capellán propio (muy franquista, haciendo alusión a la estrecha unión entre el régimen dictatorial de Franco y la Iglesia como institución), el Marqués practica el concubinato con su asistente Viti; una aristocracia corrupta que, en la película, intenta defraudar a Hacienda a base de la compra de los funcionarios o llevando el dinero a paraísos fiscales, esto es, que exhibe un falso amor a España que no es sino un amor a sí misma sin compromiso por el bienestar común, etc. En definitiva, se muestra ante el espectador que la que había sido la clase dirigente en todo el franquismo está llena de defectos, que no tiene nada de ejemplar, y que, eso sí, comparte la búsqueda de los placeres corporales con el resto de la humanidad (bue-

⁵⁶ Nussbaum, *Emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?*, 329.

⁵⁷ Una bandeja con paella, gazpacho, sangría y turrón destinada a los turistas que fueran a venir al Mundial de Fútbol de 1982.

nos banquetes, sexo...). El mensaje tácito al público es el de no permitir que un régimen como el anterior vuelva a resurgir, concienciándole de que nadie de una clase económica o social más alta es superior como persona a los demás y del deber de mantener las libertades y derechos recién adquiridos. Asimismo, se transmite la idea de que la democracia es un sistema político mucho mejor que el anterior y que los valores en los que se sustenta, de igualdad, libertad y justicia para todos, deben ser extendidos.

En la década de los ochenta, hay una clara disminución de los filmes en los que la dimensión política del individuo y el reflejo del clima sociopolítico de España se exhiban y cuenten con una cierta relevancia. Cada vez son más frecuentes las películas en las que se relatan historias centradas en problemas individuales, personales, sin que sea significativa la actuación de los personajes con el ámbito público. Es el caso, por ejemplo, de *Epílogo*,⁵⁸ *Sesión continua*,⁵⁹ *La hora bruja*⁶⁰ o *Volver a empezar*.⁶¹ Sin embargo, en este último filme queremos destacar que llama mucho la atención una escena donde el protagonista, Antonio Albajara (Antonio Ferrandis), habla por teléfono con el rey Juan Carlos I, haciendo una auténtica apología de su labor como monarca y dando una imagen de la realeza de llaneza y preocupación por su pueblo. Creemos que

⁵⁸ El argumento es el siguiente: Rocabrino Ditirambo es un escritor de éxito. Sin embargo, en realidad son dos personas distintas, dos amigos que durante mucho tiempo trabajaron juntos y que, además, estaban enamorados de la misma mujer. Un día deciden separar sus caminos, pero, años después, Ditirambo va al encuentro de Rocabrino, que se ha retirado a una casa de campo, y le propone escribir juntos una última novela que se llamará «Epílogo».

⁵⁹ Síntesis del argumento: Un director de cine, José Manuel Valera, separado de su mujer y con dos hijos con los que apenas tiene relación, prepara una película —*Me deprimo despacio*—. Colabora en el guion su amigo Federico Alcántara, que acaba de ser abandonado por su esposa, quien se ha marchado a vivir a un monasterio.

⁶⁰ Sinopsis: El Gran César (Paco Rabal), nieto de Constantina Comesaña, reputada bruja gallega, pasea su espectáculo de «cine magia» por tierras gallegas a bordo de un autobús que ha convertido en domicilio. Con él viaja su cuñada y amante Pilar Esmeralda (Concha Velasco). En uno de sus viajes recoge a una muchacha (Victoria Abril) que alterará la vida de la pareja, porque es una hermosa meiga gallega.

⁶¹ Está centrada en el reencuentro esporádico en Gijón de un literato español ganador del Premio Nobel —que se marchó de España durante la Guerra Civil a Estados Unidos adquiriendo la nacionalidad americana— con su amor de juventud en 1981, es decir, ya en democracia. Merece la pena destacar que esta película ganó el óscar a la mejor película extranjera en 1983, hecho que asombró al propio Garcí, porque el filme había recibido duras críticas en importantes periódicos y revistas españolas, y tampoco había sido bien acogida por el público —hecho que cambió a partir de la concesión del premio.

hay una clara intención de despertar en el espectador la simpatía por la monarquía, a la que se declara merecedora del Premio Nobel de la Paz. Conviene reseñar también que, en una entrevista a Garci, este comenta que su película trata de una historia cuyos protagonistas tienen que remontar la angustia de la época de su juventud, la de la Guerra Civil, y, para hacer bien las cosas, deben volver a empezar tras la implantación de la democracia en España. Explica que el vitalismo de los protagonistas debía ser ejemplo para los españoles, que no tenían que mirar al pasado, sino seguir de frente hacia el futuro.⁶² Es decir, se aleccionaría a la ciudadanía para «pasar página» y olvidar (no recordar) los trágicos acontecimientos vividos durante la guerra civil y el franquismo. Sin embargo, en la misma entrevista, el director afirma que la idea central del filme era que «sólo se envejece cuando no se ama».

En la Transición, se sitúa el inicio del cine de Almodóvar. *Pepi, Luci, Bom y otras chicas del montón* fue la primera película comercial de Almodóvar, para la que escribió el guion inicial en 1976, cuando trabajaba para Telefónica como empleado administrativo, reescribiéndolo cuando comenzó el rodaje. La película, inspirada por la ideología punk, representada por Bom (Alaska), trata sobre tres chicas, Pepi, Luci y Bom, que viven en Madrid durante la época inicial de la conocida como «la movida». Es un filme absolutamente transgresor, que busca escandalizar a amplios sectores de la sociedad, donde se exhibe prácticamente todo el «mundo prohibido», vituperado y reprimido durante el franquismo: gays, lesbianas, drogas, sexo explícito, lenguaje chabacano... La idea de libertad, a nuestro entender, choca en ocasiones con el libertinaje, es decir, una libertad mal entendida, quizá, precisamente, porque aún se desarrolla en una etapa en la que hombres y mujeres debían aprender a vivir en libertad respetándose los unos a los otros. *Matador*, un filme también de Almodóvar pero posterior —habían transcurrido seis años— posee un carácter muy distinto. Es una historia de sexo y suspense con un desenlace original: el asesinato recíproco de los protagonistas mientras hacen el amor.⁶³ No creemos que tenga ningún mensaje cara a la formación de la ciudadanía.

⁶² Entrevista concedida a Diego Galán, «El primer Óscar», *El País*, 13 de septiembre de 2011.

⁶³ Síntesis: Diego Montes (Nacho Martínez) es un torero retirado por una cornada. Después de compartir los placeres del amor junto a las mujeres, matarlas es su forma de revivir la intensa emoción de las faenas. María Cardenal (Assumpta Serna) es una abogada criminalista que admira secretamente

REFLEXIONES FINALES

Llega el momento en que vamos a intentar contestar a algunos de los interrogantes que proponíamos al comienzo de este trabajo a la vista de los resultados obtenidos. Sin embargo, es necesario insistir en el carácter inacabado y, por supuesto, incompleto de esta investigación. Se han analizado únicamente veintidós filmes y fueron más los que se realizaron en estas fechas en España —ambientados en ese mismo periodo histórico—; por lo tanto, tan solo hay que considerarlos a modo de muestra. Asimismo, hay vetas que aún están sin explorar en esta investigación y que animamos a otros historiadores a que las exploten. No hemos abordado el cine específico de ciertas comunidades autónomas como la catalana, la vasca o la gallega, que probablemente proporcione matices diferentes e idiosincrásicos en el terreno de la socialización política.⁶⁴

La primera conclusión que podemos extraer de nuestra investigación es que la producción cinematográfica del período de Transición fue un claro apoyo para incentivar en los españoles un amor y afecto hacia el régimen democrático y, de hecho, el régimen franquista es denostado, despreciado y puesto como contraejemplo del que hay que huir, resaltando su carácter deshumanizador para la persona. La libertad como valor supremo de la democracia aparece como tema principal en muchas películas tanto en la forma de libertades civiles —unida al concepto de «autenticidad»— como de libertades políticas. Este nuevo mundo de libertades, el nuevo orden democrático, se muestra como de necesaria conquista, y sobre todo los directores más comprometidos con las izquierdas intentan concienciar a los espectadores de los numerosos obstáculos y cortapisas que aún existían en la sociedad para el logro de dicho objetivo. En este sentido, queremos dejar constancia de la valentía que hemos encontrado

el arte del matador. En el momento culminante del acto sexual, ella mata a sus compañeros, rememorando con sus crímenes el ritual de la tauromaquia. Ambos se encontrarán, admirándose mutuamente y terminarán matándose el uno al otro, en acordada confabulación, mientras hacen el amor.

⁶⁴ De hecho, señala Valero que Cataluña fue la comunidad autónoma que más películas produjo durante el período de Transición. Y comenta: «Hay que tener en cuenta que en 1982 se inicia el proceso de «normalización lingüística» con la finalidad de fomentar el uso del catalán y de recuperar la memoria histórica. Y aunque esta campaña de inmersión lingüística respondía a intereses político-ideológicos del partido de turno, el cine catalán ha catapultado a directores de la talla de Antoni Ribas, Jaime Camino, Josep M.^a Forn, Francesc Betriu o Juan José Bigas Luna, algunos de ellos antiguos miembros de la Escuela de Barcelona» (Valero, *Historia de España contemporánea vista por el cine*, 41, nota a pie de página 59).

en directores como Juan Antonio Bardem o Eloy de la Iglesia, que se atrevieron a hablar de situaciones de violencia y corrupción en las fuerzas de seguridad del Estado, denunciando palizas y torturas en los interrogatorios desarrollados por la Guardia Civil y la policía o la complicidad de algunos de sus miembros con narcotraficantes o con ultraderechistas asesinos. Entienden su obra, su cine, como compromiso sociopolítico.

El tipo de ciudadanía en el que se hizo hincapié va evolucionando con el paso del tiempo, pero en los filmes analizados hasta los principios de los ochenta predomina una ciudadanía activa, participativa, comprometida con la construcción de la sociedad. Entre las competencias cívicas que más destacan está la de poseer una conciencia crítica y lúcida que le permita interpretar correctamente la realidad, condición necesaria para procurar su transformación: *Siete días de enero*, *Perros callejeros* o *El pico* son claros ejemplos de ese intento por conocer a fondo las causas subyacentes a ciertos problemas sociales y políticos. Asimismo, se dirigen a una ciudadanía que debe interiorizar los valores esenciales de la democracia, como el respecto activo hacia los demás, la igualdad que proporciona esa común dignidad humana que compartimos, la libertad en sus dos caras —libertad positiva y negativa, capacidad de autorrealización y no injerencia de los otros—, y la lucha por la justicia social. Valores que son patentes en todas las películas haciéndose más hincapié en unos o en otros.

Estos valores se han de exteriorizar en el «saber hacer», en el uso de procedimientos acordes con el estilo de vida democrático. Manifestaciones, asambleas, citas electorales... se visualizan en los filmes, en distintos niveles y campos de actuación, desde la institución escolar (*¡Arriba Hazaña!*) hasta el terreno político (*El disputado voto del señor Cayo*) como reflejo de una nueva etapa. El diálogo es el recurso para solucionar los conflictos, desde el mundo privado de la pareja (*Asignatura pendiente*) hasta el macrosocial (*Siete días de enero*), y hay un no reiterado al uso de la violencia.

El compromiso ciudadano que proponen los filmes hasta los ochenta busca la construcción de una sociedad muy diferente a la franquista, plantean una democracia fuerte. El modelo de ciudadanía respondería a los tres objetivos fundamentales: alfabetizada políticamente, responsa-

ble social y moralmente y participativa.⁶⁵ Sin embargo, a medida que va avanzando dicha década, ese compromiso político se diluye y cada vez se hace menos alusión a él. La política no es un tema importante en la mayoría de los filmes de los ochenta, y en ese sentido, precisamente por no alusión, por dicho silencio, se estimula una conformidad con lo que se había establecido por los políticos profesionales como elementos conformadores de nuestra democracia. Parece haber una relajación hacia la temática política quizá por la idea, más o menos acertada, de que la democracia estaba bien asentada y no habría vuelta atrás.

La mujer aparece como una figura secundaria en la mayor parte de los filmes y no se la ve equiparada con el hombre en el ámbito público. Aunque se hable de igualdad, de libertad..., no parece que estas palabras signifiquen lo mismo para hombres y mujeres. Ellas continúan en la mayor parte de las películas en sus funciones de madre, esposa y compañera de los varones. Solo Manuela, protagonista del filme del mismo nombre, y Lali, en *El disputado voto del señor Cayo*, son mujeres que reivindican un nuevo estatus para las féminas. Una muestra de que la sociedad de la Transición seguía siendo machista y androcéntrica.

Terminamos este artículo reafirmando que nuestro principal deseo es animar a los historiadores e historiadoras al uso del cine como fuente, porque pensamos que puede aportar mucha información para múltiples objetivos historiográficos. El cine, como arte, es medio de expresión de seres humanos, quienes a su vez son reflejo de una época, de una forma de pensar y enfrentarse a la realidad, de una cultura, por lo que, indudablemente, ha de servir, y mucho, a una disciplina como la Historia. ■

Nota sobre la autora:

VIRGINIA GUICHOT REINA es profesora titular de la Universidad de Sevilla, en donde cursó las licenciaturas de Pedagogía y de Filosofía, alcanzando en ambas el grado de doctor. Su primera tesis versó sobre el pensamiento

⁶⁵ Cfr. Eurydice, *Citizenship Education at school in Europe*. (Bruselas, Comisión Europea, 2005) [www.eurydice.org/Documents/citizenship/en/FrameSet.htm] y John Potter, «The Challenge of Education for Active Citizenship», *Education & Training*, 44 (2/3), (2002): 57-66.

educativo de John Dewey y dio lugar al libro *Democracia, ciudadanía y educación: una mirada crítica sobre la obra pedagógica de John Dewey* (Biblioteca Nueva, 2003); la segunda, indagó en los principales retos a los que se enfrenta la ciudadanía en el siglo XXI, desde la perspectiva de la filosofía política, y fue publicada como libro con el título de *Reconstruir la ciudadanía* (Dykinson, 2013). Su docencia y líneas de investigación principales están relacionadas con el pensamiento educativo contemporáneo, centrado en los siglos XX y XXI (Dewey, Milani, Freire, Ortega y Gasset, entre otros), con la política educativa, con la educación en valores y con cuestiones de filosofía política referida a nuevas formas de entender el quehacer ciudadano. Su principal especialidad podría quedar recogida en el trinomio «ciudadanía-democracia-educación» que le ha llevado a participar en varios proyectos de I+D+i en esa línea así como a publicar numerosos textos y presentar múltiples comunicaciones y ponencias sobre la temática. Desde hace ocho años, es directora de un ciclo de conferencias que gira en torno al trinomio citado y por el que han pasado importantes especialistas de diversos campos (filosofía, historia, pedagogía, bellas artes, etc.). Es miembro fundador del Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, impulsado por el Grupo de Investigación HUM-206.

TEATRO Y CURRÍCULO: EL CASO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO*

Theatre and curriculum: the case of basic education in Mexico

Juan Claudio Retes Campesino[§]

Fecha de recepción: 14/06/2016 • Fecha de aceptación: 21/09/2016

Resumen. El presente artículo comprende una mirada histórica al papel que ha desempeñado el teatro en el currículo oficial de la educación básica mexicana. Se trata de una historia reciente, toda vez que la educación artística, y el teatro con ella, se agregan a los programas escolares bien entrado ya el siglo xx.

Palabras clave: Historia de la educación; Educación básica; Educación artística; Teatro; Currículo.

[§] Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información Teatral Rodolfo Usigli. Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura. Centro Nacional de las Artes. Torre de Investigación, 5º y 6º pisos. Río Churubusco, 79 esq. Calzada de Tlalpan. Colonia Country Club, CDMX 04220. México. jcretes@yahoo.com.mx

* Si bien este artículo se concentra exclusivamente en discernir el lugar que ha ocupado el teatro en el currículo oficial del sistema educativo mexicano, este texto forma parte de una investigación de mayor envergadura, aún en ciernes, a propósito del estado actual de la pedagogía teatral en México y, dentro de lo que cabe, en Occidente. A diferencia de lo que ocurre en otras latitudes, en nuestro país los programas oficiales de teatro escolar han estado siempre desligados del currículo de la educación básica, de modo que se han implementado como actividades complementarias y no reglamentadas. Para un panorama general de dichos programas, véase Xóchitl Medina Ortiz, *70 años de teatro escolar del Instituto Nacional de Bellas Artes. Memoria 1942-2012* (México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 2013). Una reflexión sobre el vínculo, aún hoy incierto, entre el currículo actual de educación básica y la práctica docente se halla en Cristina Barragán, «La pedagogía teatral en la educación básica», en *Memorias del Encuentro de Pedagogía Teatral 2013*, coord. Juan Campesino (México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 2014), 109-119. Por otra parte, en el dossier «Teatro y educación» [*Paso de Gato*, 15 (65), (2016): 21-54], recojo una serie de experiencias, testimonios y evidencias relativos a la práctica docente y a la instrumentación de proyectos y programas en el marco de la educación básica mexicana. En lo atinente a la función asignada al teatro por las autoridades escolares, en «El teatro en la escuela rural del México posrevolucionario» (*Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación*, eds. Núria Padros et al. (Vic: Universidad de Vic, 2015), vol. 2, 249-260), Rosa María Torres y un servidor nos ocupamos de revisar el tránsito ideológico que la primera modernización le supuso a la función escolar del teatro, que dejó de ser una herramienta de identificación cultural y social en el marco de una población eminentemente rural, para convertirse en vehículo de propaganda y glorificación de un régimen empeñado en urbanizar el territorio.

Abstract. *This paper comprehends an historical overview of the role that theatre has played in the Mexican elementary school curriculum. Such a history is recent, given that artistic education —and theatre within it— were only incorporated into official programs well into the 20th century.*

Key words: *History of education; Elementary school; Artistic education; Theatre; Curriculum.*

Dado el profundo impacto que ha supuesto la figura de Shakespeare para la cultura británica, no es de sorprender que haya sido en Inglaterra donde el teatro comenzó a formar parte de las actividades cotidianas de las escuelas de formación básica. Ciertamente, en 1905, el *Handbook of Suggestions for the Consideration of Teachers and others concerned in the Work of Public Elementary School* recomendaba el teatro únicamente como fuente de lectura para los ejercicios de oratoria, proscribiendo su empleo en términos de actuación o representación.¹ Sin embargo, en 1919, el reporte *The Teaching of English in England* comprende ya el teatro en función de tres actividades complementarias: dramaturgia, lectura y representación, donde esta última incluye la dramatización de escenas en el salón de clases, la presentación de espectáculos realizados por los alumnos y, finalmente, la asistencia de estos a funciones de teatro profesional.² En 1922, el mismo reporte determina la gratuidad de las visitas al teatro y conmina a los profesores a atender a cursos preparatorios para la implementación del teatro en las escuelas, y dos años más tarde el ministerio de educación autoriza ya la asistencia al teatro durante las horas de escuela.³ Más aún, en sus tres ediciones (1929, 1937 y 1942) *The Handbook for Teachers in Elementary Schools* recomienda el arte dramático como herramienta pedagógica y, a partir de la segunda, sugiere a los profesores de primaria una serie de ejercicios y actividades encaminados al mejoramiento de la asignatura, considerada a la vez como entrenamiento, como estudio y como arte.⁴ Si bien no permiten hacerse una idea clara del lugar que ocupaba el arte teatral en las escuelas británicas de la época, en los documentos oficiales de las décadas del veinte y el treinta

¹ V. Gavin Bolton, *Drama as Education: An Argument for Placing Drama at the Centre of the Curriculum* (Essex: Longman, 1984), 17.

² Tadeusz Lewicki, *Theatre/Drama in Education in the United Kingdom, Italy and Poland* (Durham: Durham University Theses, 1995), vol. 1, 56.

³ Lewicki, *Theatre/Drama in Education*, vol. 1, 57.

⁴ Lewicki, *Theatre/Drama in Education*, vol. 1, 58.

se atestigua una transición que va del texto dramático como herramienta didáctica de la oratoria a una concepción integral del teatro como fuente de un conocimiento relativo tanto al lenguaje y la poesía como al desarrollo personal y la vida en sociedad. El tránsito coincide con el empuje que, a la sazón, venían cobrando las distintas corrientes progresistas de la educación (Dewey, Decroly, Montessori, Neill), todas ellas conscientes de la necesidad de afinar el aprendizaje de los pequeños en sus propias experiencias e intereses mediante dinámicas participativas orientadas a la acción, dinámicas que, en la Inglaterra de 1938, también aconseja ya *el Reporte sobre la Educación Secundaria*.⁵

Ahora bien, pese a la promoción del teatro y el resto de las artes por parte de las autoridades educativas de la isla, cabe señalar que los correspondientes contenidos y, sobre todo, la manera de impartirlos, quedarían al arbitrio de las escuelas y los profesores durante los siguientes cincuenta años. Durante ese tiempo, los reportes y manuales evaluaban, siempre con elogios, los diversos empleos que se daba al teatro en los planteles de primaria y secundaria, limitando su propio alcance a las recomendaciones y las propuestas, nada más. A partir de la reforma educativa de 1988, con la implementación del Currículo Nacional para Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte, los contenidos y las metodologías de enseñanza quedaron, no obstante, estandarizados en programas de estudio y libros de texto obligatorios. La reforma, que haciendo honores a la epistemología genética de un Sully o un Piaget, divide los estudios que se cursan entre los cinco y los catorce años de edad en tres etapas clave (preescolar hasta los siete, junior hasta los once y luego secundaria), no contempla el teatro como materia independiente, sino como subtema de la asignatura de lengua nacional y como apoyo didáctico para dicha materia, primero, y más tarde para otras asignaturas o temáticas curriculares.⁶ El arte teatral no figura, en suma, como asignatura del currículo nacional, ya que son los efectos pedagógicos del drama los que se suponen primordiales, mientras que el aparato escénico, público incluido, se emplea únicamente como vehículo de expresión desde el momento en que se considera que «el drama se comunica mediante el lenguaje y las convenciones del

⁵ Lewicki, *Theatre/Drama in Education*, vol. 1, 60.

⁶ Lewicki, *Theatre/Drama in Education*, vol. 2, 79 ss. Aun así, se recomienda el manual de Sarah Phillips, *Drama with Children* (Oxford: Oxford University Press), como material de apoyo para la práctica de la disciplina.

teatro». ⁷ En contraste, y pese a compartir esta misma orientación, la vecina República de Irlanda hace ya tiempo que incorporó el drama como asignatura oficial, cuando menos en primaria, donde forma parte del currículo de educación artística. ⁸

A cambio, en México la integración del teatro a los programas oficiales se da de manera tardía, con todo y que la uniformidad curricular programada por Jaime Torres Bodet durante su primera etapa al frente de la Secretaría de Educación Pública (SEP), entre 1943 y 1946, comenzó a hacerse realidad ya en tiempos de Adolfo López Mateos, ⁹ cuando se imprimieron los primeros libros de texto gratuitos. ¹⁰ Que en su Ley de Educación Primaria de 1908, el entonces secretario de instrucción Justo Sierra incluyera por primera vez la cultura estética entre los ejes formativos de la educación básica, que hasta entonces consideraba únicamente los ámbitos moral, intelectual y físico de la instrucción, ¹¹ no quita que, entre las artes, solo la música y la plástica figuraran como asignaturas oficiales hasta la segunda mitad del siglo xx. Tampoco el cambio de enfoque implementado, luego de presidir la Unesco, por Torres Bodet durante su segunda gestión, de 1958 a 1964, aclaró el panorama en este sentido. Ciertamente, por primera vez se restó importancia a las asignaturas de la primaria y se diseñó un currículo globalizado, ordenado en campos del saber más que en materias específicas. No obstante, en lo que toca al cuarto

⁷ Marigold Ashwell *et al.*, *Drama in Schools: Second Edition* (London: Arts Council England, 2003), 4. Mía la traducción.

⁸ Curriculum Committee for Arts Education, *Primary School Curriculum. Drama* (Dublin: Stationery Office, 1999).

⁹ Presidente de México entre 1958 y 1964.

¹⁰ Jesús Sotelo Inclán, «La educación socialista», en *Historia de la educación pública en México*, coords. Fernando Solana, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños Martínez (México: Secretaría de Educación Pública/Fondo de Cultura Económica, 1982, vol. 1), 318, y Arquímedes Caballero y Salvador Medrano, «El segundo periodo de Torres Bodet: 1958-1964», en *Historia de la educación pública en México*, vol. 2, 372 ss. No se crea, por otra parte, que la imposición del currículo oficial mediante los libros de texto se dio de manera pacífica y armónica. Los padres de familia desconfiaron no solo de la uniformidad, exclusividad y obligatoriedad de los contenidos escolares, sino también de las filiaciones políticas de Martín Luis Guzmán, al frente de la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos desde su instauración en 1958. La Barra Nacional de Abogados asumió la causa de los padres de familia y emplazó una controversia legal que no perdería su filo antes de 1963. Véase Ernesto Meneses Morales, *Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964* (México: Universidad Iberoamericana, 1988), 511-534.

¹¹ Manuel Dublán y José María Lozano, *Colección legislativa completa de la República Mexicana con todas las disposiciones expedidas para la Federación, el Distrito y los territorios federales* (México: García Cubas, 1910, vol. 40, 2.ª parte), 20-21.

grupo, el de las actividades creadoras,¹² la reforma dejó muy abiertos sus lineamientos de aplicación, conformándose como hizo con promover la «expresión de la vida interior del niño —imaginación, emoción, pensamiento o impulso orgánico— por medio del movimiento, el canto, el dibujo, además del aprendizaje del goce estético en general y de la apreciación y expresión del folklore nacional».¹³ Algo semejante ocurrió, de manera paralela, en la secundaria, donde la asignatura de educación artística sustituyó a la música y las artes plásticas, pero los contenidos y las actividades se dejaron a consideración de los planteles en virtud de las necesidades y los recursos de cada región.¹⁴

Será durante la primera mitad de la década del setenta cuando por primera vez aparezca la educación artística como asignatura en los planes de primaria y se la considere como la suma de cuatro expresiones fundamentales: música, artes plásticas, danza y teatro. En el apartado correspondiente, la reforma de Víctor Bravo Ahuja, secretario de Educación entre 1970 y 1976, contemplaba dos orientaciones pedagógicas, encauzadas la una al desarrollo de la expresividad y la creatividad de los infantes mediante el manejo de materiales, herramientas y técnicas propias de las disciplinas artísticas, y la otra a la estimulación perceptiva por medio de la contemplación y el goce de los fenómenos estéticos. Por lo

¹² Los otros cinco eran: (1) protección de la salud y mejoramiento del vigor físico, (2) investigación del medio y aprovechamiento de los recursos naturales, (3) comprensión y mejoramiento de la vida social, (4) actividades prácticas y (5) adquisición de los instrumentos de la cultura (lenguaje y cálculo). Véase Caballero y Medrano, «El segundo periodo de Torres Bodet: 1958-1964», 379.

¹³ Citada en Meneses Morales, *Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964*, 475. En contraste, el llamado Plan de Once Años incluyó un programa para la Escuela Normal para profesores de primaria en el que las asignaturas correspondientes se diferenciaban con claridad, de modo que música, artes plásticas, danza y teatro figuraban como asignaturas separadas, las tres primeras con ocho horas semanales cada una a lo largo de la carrera, y la cuarta, con seis, y se las complementaba con tres horas semanales de estética. Véase Meneses Morales, *Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964*, 68-72.

¹⁴ Caballero y Medrano, «El segundo periodo de Torres Bodet: 1958-1964», 380. Cabe señalar que, tras el abandono del proyecto socialista del presidente Lázaro Cárdenas y la instrumentación del Plan de Once Años, la calidad de la educación mexicana no consiguió volver a repuntar, lo que, estoy seguro, se debió al enorme y conflictivo aparato burocrático en el que se había convertido la Secretaría de Educación Pública (SEP) durante los gobiernos de Manuel Ávila Camacho (1940-1946) y Miguel Alemán (1946-1952) y que a la llegada de López Mateos era ya, lo que se dice, un elefante blanco. No hay, para el caso, más que recordar el desasosiego con que Torres Bodet inició su segunda gestión al frente de la secretaría: «El triángulo dibujado por Vasconcelos (escuelas, libros y bellas artes) había ido alterándose con los años. La línea escolar crecía incesantemente, aunque nunca al ritmo febril de la población. Las otras fueron debilitándose y, en ciertos casos, daban la impresión de sufrir parálisis progresiva»: Jaime Torres Bodet, *Memorias. Tierra prometida* (México: Porrúa, 1972), 370.

que hace al teatro, el nuevo programa establecía una serie de contenidos para el trabajo actoral y con títeres entre los que se cuentan la representación de fábulas, cuentos, poemas y pregones, los juegos dramáticos y de improvisación, la escenificación de situaciones cotidianas, la interpretación de personajes típicos y populares, el entrenamiento corporal y perceptivo, la adaptación de cuentos y, finalmente, el montaje de un espectáculo teatral.¹⁵ De manera paralela, el Centro para el Estudio de Medios y Procedimientos Avanzados de la Educación editó una serie de programas intitulada *Expresión y comunicación* cuya distribución en el Estado de México desafortunadamente no trascendió al resto del territorio, como tampoco lo hicieron cabalmente los manuales para la enseñanza secundaria editados por el Consejo Nacional Técnico de la Educación. A pesar de los esfuerzos, lo cierto es que las cuatro expresiones de la educación artística quedaron relegadas a un escalafón inferior del currículo, siempre por detrás, tanto en importancia como en carga horaria, de las materias tradicionales; tan solo en secundaria se dedicaban cinco horas semanales a la suma de educación física, educación artística y educación tecnológica, mientras que a español y matemáticas les correspondían cuatro a cada una, a las ciencias naturales y sociales, siete.¹⁶

De hecho, las primeras tentativas de integrar el arte teatral a las actividades cotidianas de la escuela se deben a ciertas instituciones educativas de carácter privado, de corte constructivista cuando no netamente activo, que hacia finales de la década de los setenta comenzaron a incluir el teatro como materia extracurricular, las más de las veces a manera de taller junto a otras actividades productivas como la carpintería, la alfarería y la fotografía. Fueron pioneras en este sentido escuelas primarias como la Manuel Bartolomé Cossio, la Hermilo Abreu Gómez y la Herminio Almendros, todas ellas en el sur de la capital, cuya Villa Olímpica e inmediaciones daban albergue a una gran cantidad de exiliados sudamericanos, muchos de ellos comprometidos con la labor educativa de filiaciones freinetianas. Entre las secundarias, cabe destacar el Centro de Integración Educativa, el Centro Escolar Hermanos Revueltas y el Centro Activo Freire, una vez más, al sur de la Ciudad de México y, en el caso de la pri-

¹⁵ SEP, *La Educación Primaria. Plan de estudios y lineamientos de programas* (México: Secretaría de Educación Pública, 1987), 74-75.

¹⁶ Ernesto Meneses Morales, *Tendencias educativas oficiales en México 1964-1976* (México: Universidad Iberoamericana, 1991), 198-199.

mera, también al poniente. En estas escuelas, el teatro dejó de ser, ora un vehículo de la efemérides nacional al servicio de las conmemoraciones, ora una actividad lúdica de menor importancia que otras, para convertirse en una disciplina por derecho propio, muchas veces a cargo no de educadores o pedagogos, sino de verdaderos profesionales del campo.¹⁷

Una nueva reforma educativa tuvo lugar a partir de 1989, esta vez en el marco del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y sobre el fondo del entonces nuevo Modelo Educativo Basado en Competencias que la Unesco comenzó a establecer como estándar internacional desde su conferencia de 1990.¹⁸ La iniciativa cristalizó en una nueva Ley General de Educación que, dictada en 1993, tuvo, no obstante, escaso éxito en sus tentativas de reestructurar el sistema educativo y replantear la función del magisterio. Lo que sí se hizo fue rediseñar el currículo de la enseñanza primaria en atención al nuevo modelo global, con sus miras puestas en la competitividad, la productividad y la calidad. Una vez más, sin embargo, las artes quedaron relegadas, junto con la educación física, al último escalafón en el conjunto de ejes temáticos dispuestos por la reforma. Tan es así, que les fue concedida solamente una hora semanal para la cobertura de las cuatro disciplinas agrupadas

¹⁷ En lo que a mi propia experiencia se refiere, ya durante los años ochenta, recuerdo haber participado en talleres con los directores Pablo Mandoki y David Hevia y con los actores Pedro Altamirano y Rodrigo Murray, todos ellos de entre dos y cuatro horas semanales. En todos los casos, algunos de mis compañeros estaban llamados a convertirse en actores y/o directores profesionales.

¹⁸ Derivado de las normas del mercado laboral, el modelo de las competencias se filtra en la educación a principios de los años setenta, en los Estados Unidos, como instrumento de medición de las capacidades necesarias para integrarse a dicho mercado. Aparece inicialmente a manera de tests, sugeridos por David McClellan («Testing for competence rather than for “intelligence”», *American Psychologist*, 28 (1973): 1-14) y avalados por el Educational Testing Service, luego como método de evaluación en Benjamin Bloom, *Evaluación del aprendizaje* (Buenos Aires: Troquel, 1975, vol. 1; traducción de Roberto Walton), y finalmente como sistema escolar enfocado en el bachillerato y, en especial, en la educación técnico-profesional, ámbito en el que resultó fundamental el trabajo de Andrew Goncz, primero en Australia y más tarde en sitios como México, donde su estructura curricular determinó los programas del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica: Antonio Argüelles y Andrew Goncz (eds.), *Educación y capacitación basadas en normas de competencia: una perspectiva internacional* (México: Conalep/Noriega, 2001). Tras ser adoptada por las potencias anglosajonas, en 1990 la Conferencia Mundial de la Unesco dispuso que la educación básica debía iniciar esta clase de formación concentrándose en dos clases de competencias genéricas, la una relativa a los contenidos y prácticas académicas y la otra, a la vida social y personal de los individuos (véase Ángel Díaz Barriga, «El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?», *Perspectivas Educativas*, 28 (111), (2006): 21-22). Surge, de semejante iniciativa, el concepto de «competencias para la vida», con sus cuatro zonas de influencia: el ser, el hacer, el saber y el convivir, sobre las que, idealmente, debieran volcarse las competencias específicas de cada materia y disciplina.

en la asignatura, y antes del cambio de siglo no vería la luz el *Libro para el maestro* de educación artística,¹⁹ cuya distribución, en adenda, estuvo muy lejos de cubrir la demanda, como también lo estuvo la del documento *Educación Artística. Expresión Teatral*, de 1999, que incluía ocho fichas de trabajo para cada uno de los grados del ciclo.

En lo atinente al teatro, el plan de estudios original se limitaba a plantear de manera general una serie de actividades para cada grado. El primero estaba dedicado al juego teatral, entendido como la «representación de objetos, seres y fenómenos del entorno y de situaciones cotidianas»,²⁰ y al trabajo con títeres, a los que en segundo grado se agregaban las representaciones de elementos de la naturaleza y de estados de ánimo; en tercero se conminaba a emplear la mímica, a interpretar personajes de un cuento, improvisar sobre la base de una fábula y representar una entrevista, mientras que en cuarto debía conocerse la distribución del espacio escénico para representar un libreto basado en un cuento o leyenda tradicional; el quinto grado se enfocaba, por su parte, en los aspectos temporales de la representación y comprendía la escenificación de un libreto original organizado en escenas y, finalmente, en sexto se adaptaba una historia de mayor extensión, se realizaban caracterizaciones y efectos sonoros, incluido el registro de diálogos, y se montaba un espectáculo teatral. Será, no obstante, en el *Libro para el maestro* donde por primera vez se justifique la presencia del teatro en el currículo y se defina la expresión teatral como el medio que permite a los niños «conocer y comunicar sus vivencias, pensamientos y fantasías a través de su cuerpo y su voz, en un espacio y un tiempo ficticios».²¹ En este sentido, el documento distingue en el arte teatral una puesta en juego de valores, sentimientos y emociones que, mediante la recreación activa del mundo y la identificación de personajes y espectadores, le ayuda al infante a conocerse a sí mismo, a desarrollar sus facultades comunicativas y a apreciar las propuestas y el trabajo de sus semejantes. Como hilos conductores del proceso educativo, en el que por primera vez se privilegia la transversalidad de temas y materias, figuran el juego dramático tal como

¹⁹ SEP, *Libro para el maestro. Educación Artística. Primaria* (México: Secretaría de Educación Pública, 2000).

²⁰ SEP, *Plan y programas de estudio. Educación Básica. Primaria* (México: Secretaría de Educación Pública, 1993), 145.

²¹ SEP, *Libro para el maestro*, 75.

lo concibe la tradición anglosajona,²² y el «sí mágico» de Stanislavski, dispositivo que, en palabras de Hilda Elola, suministra un sentido de verdad a todo aquello que, no siendo real —siendo imaginario, ficticio— posee un grado de realidad que posibilita que tanto personajes como espectadores jueguen a creer en ello.²³ Entre las competencias y habilidades que, según este enfoque, debe propiciar en el niño el quehacer teatral, en sus variantes productiva y contemplativa, se encuentran la capacidad de observación, la autoconsciencia, el reconocimiento de sentimientos y emociones, la facultad de concentrarse, de dar sentido a la lectura y de expresarse correctamente así en lo oral como en lo escrito y, en fin, la participación social dentro del marco civil de derechos y deberes ciudadanos.²⁴ Desafortunadamente, el manual omite las recomendaciones relativas a la evaluación y asimismo toda referencia al marco teórico que lo fundamenta, contentándose a cambio con ser una guía metodológica para el profesor, que en cualquier caso debía hacer acopio de su propia creatividad y de su imaginación para idear, programar, efectuar y evaluar las actividades.²⁵

Como parte del proyecto de modernización educativa se incorporaron al nivel básico de la educación los ciclos de preescolar, cuyos contenidos se reformularon en 2004,²⁶ y secundaria, la cual tuvo que esperar hasta 2006

²² Henry Caldwell Cook, *The Way of Play. An Essay on Educational Method* (New York: Stokes, 1917), y Peter Slade, *Child Drama* (London: University of London Press, 1967).

²³ Hilda Elola, *Teatro para maestros* (Buenos Aires: Marymar, 1989), 39.

²⁴ SEP, *Libro para el maestro*, 79.

²⁵ El manual que por las mismas fechas publicó el British Arts Council para apoyar a los maestros de drama de las escuelas primarias y secundarias inglesas tampoco hace hincapié en la fundamentación teórica, pero a cambio ofrece una serie de herramientas de gran valía, que ejemplifica con estudios de caso, para identificar fuentes cotidianas de drama acordes con cada etapa del desarrollo infantil (Ashwell et al., *Drama in Schools*), 9-28.

²⁶ Las primeras escuelas de párvulos, para niños y niñas de entre tres y seis años de edad, se establecieron en México a partir de 1880, con Guillermo Prieto al frente de un sistema que, por intermediación del profesor Manuel Cervantes Ímaz, acogió de inicio las propuestas pedagógicas de Pestalozzi y Froebel. Llamados luego *kindergartens*, estos planteles no recibirían, sin embargo, presupuesto federal antes de 1919. Se incorporaron a la SEP, en efecto, desde la fundación de la secretaría en 1921, y desde entonces se propuso otorgarles carácter de obligatorios, aunque lo cierto es que las educadoras, cuyo gremio original se disolvió en 1928, no tuvieron acceso a una formación profesional antes de 1947, y hasta 1977, cuando se estableció su obligatoriedad mínima de un año, haber asistido al preescolar no constituía un requisito indispensable para ingresar a la enseñanza primaria. De hecho, el primer currículo como tal para dicho nivel data de 1982, cuatro décadas después de haber sido reincorporado a la Secretaría de Educación Pública, luego de su adscripción a la Dirección General

para ser objeto de una reforma integral.²⁷ Ya en 1977, el entonces secretario de Educación Porfirio Muñoz Ledo había propuesto que la educación básica constara de los diez años iniciales de la instrucción, propuesta que, sin embargo, no se convertiría en ley antes de la gran reforma de 1993.

Las artes han formado parte de los contenidos de preescolar desde sus inicios en el siglo XIX, si bien las actividades privilegiadas han sido siempre el canto y los juegos de representación. El teatro como tal no ha sido instrumentado, ni siquiera a partir de la reforma de 2004, que en realidad solo vino a homologar el currículo con el modelo de las competencias, en el que, insisto, las artes ocupan el último peldaño de la estructura,²⁸ y a reforzar los marcos jurídico e institucional de la educación parvularia. Por cuanto a la secundaria, a partir de 2006 se establecieron dos nuevos objetivos primordiales: enseñar para la comprensión, donde la meta es lograr que el educando comprenda las ideas a profundidad y sepa ponerlas en práctica, y enseñar para la diversidad, con el fin de que sea capaz de recorrer diversas vías para llegar al conocimiento y aprenda a convivir de un modo constructivo.²⁹ En este marco, se abandonó la vieja nomen-

de Asistencia Infantil. Véase SEP, *Educación Preescolar. México 1880-1982* (México: Secretaría de Educación Pública, 1988).

²⁷ La historia de la educación secundaria mexicana se remonta a 1915, cuando se restaron a la Escuela Nacional Preparatoria los tres primeros años con el objeto de establecer un eslabón entre la escuela primaria y los estudios de corte estrictamente vocacional. La naturaleza de esta instrucción permanecería, no obstante, sin definirse hasta 1923, año en que obtuvo el carácter de oficial, y, en especial hasta 1925, cuando el gobierno de Plutarco Elías Calles la orientó hacia tres fines particulares: preparación para el cumplimiento de los deberes de ciudadanía, preparación para la producción y distribución de la riqueza, y preparación para el cultivo de la personalidad libre e independiente (José Manuel Villalpando, *Historia de la educación en México* [México: Porrúa, 2009], 398). En palabras de Moisés Sáenz, uno de sus principales promotores, la escuela secundaria debía enfocarse en cuatro cuestiones fundamentales: «cómo conservar la vida, cómo ganarse la vida, como formar la familia, cómo gozar de la vida» (citado en Raúl Mejía Zúñiga, «La escuela que surge de la Revolución», en *Historia de la educación pública en México*, vol. 2, 225). En 1930 aparecen las primeras escuelas secundarias técnicas, destinadas al cultivo de las ciencias, las humanidades y la tecnología, mientras que en 1936 ya se cuenta con una carrera magisterial para el ciclo en cuestión y hacia 1964 se crea el formato de telesecundaria para ofrecer cobertura ahí donde no se cuenta con profesores competentes. Pese a que, desde 1974, las resoluciones de Chetumal proyectaron su obligatoriedad, ésta no entraría realmente en vigor antes de 1993.

²⁸ Todavía en el programa de 1982, la imitación en ausencia del modelo, los juegos simbólicos y de ficción y la expresión plástica figuraban en primer plano, toda vez que el objetivo primordial consistía en ayudar a los pequeños a desarrollar sus capacidades simbólicas o de representación: SEP, *Programa de Educación Preescolar. Libro 1* (México: Secretaría de Educación Pública, 1982).

²⁹ SEP, *Plan y programas de estudio. Educación Básica. Secundaria* (México: Secretaría de Educación Pública, 2006), 8.

clatura de educación artística y la asignatura pasó a llamarse artes, sin que, no obstante, se le concedieran más horas por semana. De hecho, a pesar de que por primera vez se la consideró una materia formativa, y no simplemente recreativa o de desarrollo, el programa reconoce que, más que la especialización o el dominio de las disciplinas artísticas, la asignatura implica el acercamiento a una visión global de los lenguajes del arte en distintos contextos y la valoración de las diversas manifestaciones culturales. Tal vez a ello se deba que, una vez implementada la reforma, la guía para el maestro de artes haya tardado cinco años en ver la luz. Ahí se explican, por vez primera de modo detallado, los tres ejes que ahora configuran la asignatura: apreciación, expresión y contextualización,³⁰ y que no son otros, aunque en orden distinto, que los propuestos por Elliot Eisner cuando habla de los factores productivo, crítico y cultural de la experiencia estética, situándose esta última en el centro del marco educativo correspondiente.³¹

En lo que al teatro se refiere, el nuevo programa se propone que los alumnos:

- Creen personajes ficticios y se expresen por medio de la comunicación no verbal para desarrollar su sensibilidad, conciencia corporal y de movimiento.
- Comuniquen ideas, sentimientos y sensaciones por medio de ejercicios lúdicos de improvisación y representación teatral utilizando la gestualidad, su cuerpo y su voz para desenvolverse dentro del espacio escénico.
- Improvisen escenas con variaciones de género, tiempo y espacio interpretando diversos personajes para explorar las posibilidades de un texto dramático.
- Utilicen el lenguaje teatral para analizar y contextualizar textos dramáticos, interpretarlos y representarlos en escena.
- Aprecien distintas manifestaciones teatrales dentro y fuera de la escuela para emitir juicios y opiniones informadas.³²

³⁰ SEP, *Programas de estudio 2011, guía para el maestro. Educación Básica. Secundaria. Artes* (México: Secretaría de Educación Pública, 2011), 19-21.

³¹ Eisner, *Educación la visión artística* (Barcelona: Paidós, 1995), 59. Traducción de David Cifuentes Camacho.

³² *Programas de estudio 2011, guía para el maestro. Educación Básica. Secundaria. Artes*, 67.

Asimismo, el marco establece que, en el caso del arte teatral, el eje de la apreciación se cifra en el desarrollo de la percepción espacio-temporal de los alumnos en sus rangos auditivo, visual y vocal, mientras que la expresión se liga a la composición de textos dramáticos, a las prácticas cotidianas de improvisación y a la representación de obras breves, y, finalmente, la contextualización

permite distinguir los componentes y elementos más representativos del teatro en diversos momentos, espacios, tiempos y lugares, situándolos en contextos contemporáneos donde los alumnos ubiquen la evolución del teatro y reflexionen acerca de la actualidad de esta asignatura artística.³³

El programa de cada grado consta de cinco bloques. Me interesa, en este sentido, subrayar que, no únicamente en la asignatura de artes sino en la totalidad del currículo de secundaria, la organización por bloques permite por primera vez tanto agrupar los contenidos en paquetes temáticos acotados, imperativo que atiende a la inmediatez con que, por su propia naturaleza, los chicos manifiestan sus intereses, como articularlos en un sentido cíclico y progresivo conforme se avanza de un grado a otro, lo que sin duda pone sus miras en la integración orgánica del conocimiento. Cabe destacar, además, que la guía del maestro ofrece un valioso apoyo metodológico al completar el programa con una serie de secuencias didácticas, paralelas a la organización por bloques, cuyo objeto parece estar ligado a la posibilidad, más frecuente de lo que se cree, de que los profesores no especializados en las disciplinas artísticas se encarguen de impartir la materia. Aun así, lo cierto es que, insisto, una hora a la semana no alcanza, ni por mucho, para cubrir un programa de semejantes proporciones.

A la postre, el proceso iniciado formalmente en 1993 vino a convertirse en la hoy denominada Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), de la cual, rindiendo honores a la inveterada tendencia reformista de nuestros gobernantes, la escuela primaria no podía escapar. Será en 2009 cuando este nivel vea nuevamente reformulados sus contenidos, con todo y que, en lo tocante a la educación artística, pocos fueron los cambios sustanciales que se introdujeron. Se conservaron las competen-

³³ *Programas de estudio 2011, guía para el maestro. Educación Básica. Secundaria. Artes, 67.*

cias a desarrollar y a evaluar, se mantuvo la adscripción de la asignatura al campo formativo del desarrollo personal y para la convivencia y, a pesar de que la carga horaria total ha ido en aumento progresivo, se le sigue dedicando una sola hora semanal.³⁴ El gran avance, a propósito, lo constituye, creo, la publicación del volumen *Las artes y su enseñanza en la Educación Básica*, que por primera vez proporciona a los profesores el marco teórico en el que se basa la metodología del programa. En este sentido, el planteamiento general resulta de gran utilidad para comprender las implicaciones pedagógicas de la asignatura en los marcos educativos nacional e internacional, aunque, siendo honesto, el apartado relativo al teatro me parece un tanto pobre: habla, por ejemplo, de la pedagogía teatral como hilo conductor del enfoque adoptado y, sin embargo, no cita a ninguno de los grandes pedagogos teatrales de nuestra época (Slade, Heathcote, Astrosky), conformándose, como hace, con referirse a algunos de los autores clásicos concernientes a la transmisión profesionalizante del arte teatral, tales como Stanislavski, Peter Brook o Eugenio Barba.³⁵ Cabe, incluso así, reconocer en el documento una base estructural sin precedentes, cuando menos en México, relativa a la función de las artes en el ámbito de la educación escolar; un tema de gran resonancia todavía hoy día, cuando aún no se ha conseguido justificar del todo la posición académica de la educación artística en el conjunto de saberes que, según las instituciones, la escuela debe transmitir a los más pequeños. ■

Nota sobre el autor:

JUAN CLAUDIO RETES CAMPESINO (Ciudad de México, 1973) es doctor en Letras por la Universidad Nacional Autónoma de México, maestro en Letras latinoamericanas por la misma institución y licenciado en Literatura y Ciencias del Lenguaje por la Universidad del Claustro de Sor Juana, títulos que ha obtenido, en todos los casos, con honores. Cuenta, asimismo,

³⁴ SEP, *Plan de estudios 2009. Educación Básica. Primaria* (México: Secretaría de Educación Pública, 2009), 52.

³⁵ SEP, *Las artes y su enseñanza en la Educación Básica* (México: Secretaría de Educación Pública, 2011), 197-218.

con estudios posdoctorales en Educación Artística y Pedagogía Teatral avalados por el Centro Nacional de las Artes y la Universidad Pedagógica Nacional. Ha sido becario de la Fundación Telmex, del Centro Mexicano de Escritores y del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

Ha publicado un centenar de artículos, reseñas y entrevistas en reconocidos medios impresos, como el periódico *El Economista*, las revistas *Origena*, *El Huevo* y *Paso de Gato* y las publicaciones arbitradas *Acta Poética*, *Semiosis* y *Tópicos del Seminario*. Ha sido editor de páginas web (Alo.com, Euforia.com), de revistas y suplementos (*Sónika*, *Quo*, *Paso de Gato*) y de un par de libros (*Paso del Nortec. This is Tijuana!*, Trilce, 2004; *Memorias del Encuentro de Pedagogía Teatral 2013*, INBA, 2014). De su autoría, ha publicado los libros *La historia como ironía: Ibargüengoitia como historiador* (Universidad de Guanajuato, 2005), *Estética de la ironía* (Editorial Académica Española, 2016) y la obra de teatro *Los árabes son el enemigo* (Universidad de Guanajuato, 2007).

Hoy día es profesor de la Universidad de las Américas Ciudad de México e investigador del Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información Teatral Rodolfo Usigli (CITRU) del Instituto Nacional de Bellas Artes.

APERTURA AL MUNDO A TRAVÉS DE LA TRADUCCIÓN DE CANCIONES INFANTILES

Opening up to the world through the translation of children's songs

Núria Medina Casanovas*

Fecha de recepción: 01/06/2016 • Fecha de aceptación: 21/09/2016

Resumen. En este artículo se explica qué son las corales infantiles y qué representan en la enseñanza del ámbito no formal en Cataluña. Seguidamente se hace un repaso del tratamiento de la música en las escuelas de educación primaria de nuestro país. Finalmente se explica la importancia de la traducción de canciones infantiles para el enriquecimiento de la lengua y la cultura, con la incorporación de nuevas costumbres y del vocabulario adquirido a través de la traducción. El artículo explica cuál es el método utilizado para la traducción de canciones infantiles y se pone el ejemplo de dos traducciones del inglés al catalán de canciones del repertorio de las corales infantiles de Cataluña.

Palabras clave: Corales infantiles; *Cantaires*; Música; Traducción; Rima; Ritmo; Sentido; Naturalidad; Cantabilidad.

Abstract. *This article begins by examining the role of that children's choirs played in the realm of non-formal educational institutions and what they represented in Catalonia. We then describe the treatment of music as a subject in the schools of primary education in our country. Finally, we focus on the importance of children's songs being translated and what this implies for the enrichment of the language and culture as well as the incorporation of new traditions and vocabulary. The article also explains the methodology used for the translation of children's songs and gives two translations from English into Catalan that belong to the repertoire of the Catalan children's choirs.*

Keywords: *Children's choirs; Cantaires; Music; Translation; Rhyme; Rhythm; Sense; Naturality; Cantability.*

* Departament de Filologia i Didàctica de la Llengua i la Literatura. Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes. Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya. C. Sagrada Família, 7. 08500 Vic. Barcelona. España. nuria.medina@uvic.cat

BREVE RECORRIDO HISTÓRICO

«Hi ha tanta música al món que és raonable suposar que la música, com la llengua i possiblement la religió, és un tret específic de l'home».¹

La música forma parte de nuestra vida desde sus inicios. La música es un vehículo imprescindible para el desarrollo intelectual, emocional y espiritual del ser humano.² Podemos decir que una manera de hacer música es cantar. La canción permite acceder a la práctica interpretativa de la música en general de la manera más sencilla, espontánea y natural.³ Cantar de manera colectiva, en corales, por ejemplo, favorece la socialización puesto que no se canta de manera individual sino en grupo. Este es el espíritu que impulsa a algunos maestros y pedagogos a la creación de corales infantiles: cantar para compartir experiencias y anhelos.

Las *Corals Infantils de Catalunya* empezaron en 1962 de la mano de María Dolors Bonal, maestra, pedagoga y fundadora de la coral infantil *L'Esquix*.⁴ Esta coral nació alrededor de la *Coral Sant Jordi*, en Barcelona. *L'Esquellerinc*, coral infantil del *Cor Madrigal*, fue fundada en 1965. El año 1966 se inició el *Cor Cabirol*, dirigido por Enriqueta Anglada, como filial de la *Coral Canigó* de Vic. Al mismo tiempo se fueron formando corales infantiles en otras poblaciones como Vilafranca, Lleida, Manresa y Barcelona.

Los directores de las diversas corales organizaron algunas reuniones para hablar de varias cuestiones relativas a ellas. Así es como empezó el *Secretariat de Corals Infantils de Catalunya* (SCIC) en 1967. Este movimiento coral impulsó encuentros generales de corales de niños y niñas de 5 a 12 años de toda Cataluña. El primer encuentro de corales infantiles se llevó a cabo en Barcelona.

El movimiento de corales infantiles quiso recuperar todos aquellos aspectos que se consideraban básicos para una educación completa y que estaban prohibidos por la dictadura franquista. Los directores de las

¹ John Blacking, *Fins a quin punt l'home és músic?* (Capellades: Eumo, 1994), 27.

² Blacking, *Fins a quin punt l'home és músic?*, 37.

³ Joaquim Maideu, *Música, societat i educació*. (Berga: Amalgama Edicions, 1997).

⁴ Carles Capdevila, *L'art és un foc d'esperança, per viure, per encomanar i per arreglar el món*. Entrevista del periódico ARA a María Dolors Bonal: http://www.ara.cat/videos/entrevistes/Carles-Capdevila-Bonal_3_1525077482.html (consultado el 22 de febrero de 2016).

corales infantiles que iniciaron este movimiento, habían recibido una formación musical en el extranjero, básicamente en Suiza y en Alemania, de donde importaron el método Orff. También aprendieron muchas canciones a base de participar en encuentros de *Europa Cantat*. Para estos directores la introducción de canciones extranjeras en Cataluña era como abrir una ventana al mundo.

La música en la enseñanza primaria

El siglo xx ha sido calificado como el siglo de oro de la pedagogía musical por la gran riqueza de aportaciones en esta materia,⁵ con grandes pedagogos como Émile Jaques-Dalcroze, Maurice Martenot, Zoltán Kodály y Carl Orff en la primera mitad del siglo en Europa, y en la segunda mitad del siglo con maestros creativos como Paynter en Inglaterra y Schafer en Canadá, los cuales promueven el desarrollo de la curiosidad sonora de los estudiantes. También hay que destacar a Shinichi Suzuki en el Japón, o Joan Llongueras, Manuel Borgunyó, Ireneu Segarra y Joaquim Maideu en Cataluña. En cambio no ha sido tan rico el tratamiento que la asignatura de música ha recibido por parte de la administración del Estado español,⁶ que, a pesar de gozar de un momento de esplendor en la época de la II República, ha tenido poca consideración en los diversos planes de estudio de la segunda mitad del siglo xx, durante la dictadura de Franco y en la época posfranquista.

Por ejemplo, en los estudios de primaria no se menciona la formación musical de los alumnos hasta la redacción de la Ley General de Educación de 1970. A partir de este momento, las materias que cursaban los alumnos de educación primaria estaban agrupadas en dos grandes bloques: un área de expresión (lengua, matemáticas, plástica, formación musical y educación física) y otro de experiencias con el área de ciencias sociales y naturales y la formación religiosa. Más adelante, con los Programas Renovados (enero de 1981), la música, junto con la plástica,

⁵ Maravillas Díaz, «La música en la educación primaria y en las escuelas de música: la necesaria coordinación», *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 1 (2), (2004): 1–14.

⁶ Núria Medina, *English Rap: Una proposta interdisciplinària d'anglès i de música per a Primària*. (Tesis doctoral. Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya, 2014).

estaba incluida en el área de Expresión Artística.⁷ Con la aplicación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990, por primera vez una ley abordó una regulación extensa de la música en nuestro país, conectándola con la estructura general del sistema educativo. Con la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006 se produce una disminución de las horas mínimas destinadas a las enseñanzas artísticas en general, quedando la música con una dedicación de una hora semanal. A pesar de esta situación, la introducción de la llamada sexta hora dio la posibilidad de aumentar las actividades musicales en los centros educativos públicos.⁸ Finalmente, con la aprobación de la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), Ley Orgánica 8/2013 del 9 de diciembre de 2013, con el aumento de horas dedicadas a asignaturas troncales como las ciencias, las matemáticas y la lengua, condena a la música —considerada por el ministro Wert como una «materia que distrae»⁹— a la práctica desaparición, pasando a ser materia opcional. Con la aplicación de la LOMCE, la impartición de la música y la oferta de enseñanzas artísticas dependen de las comunidades autónomas y de los propios centros educativos, lo cual propicia que haya alumnos que acaben la escolarización obligatoria sin haber estudiado nunca la materia de música. Este es un hecho que no pasa en ningún otro país de la OCDE.¹⁰

Por este motivo en la formación musical de los niños ha sido imprescindible la enseñanza no formal que, en este sentido, llevan a cabo las corales infantiles en Cataluña a través de la asociación del SCIC. Este movimiento toma como modelo el espíritu de la Escuela Nueva Catalana, con una visión más abierta de la enseñanza.

Después de la Guerra Civil (1936-39) cambiaron las directrices de la pedagogía a las escuelas. Todo el movimiento de renovación pedagógica iniciado en el tiempo de la República quedó anulado con la imposición de un tipo de enseñanza tradicional y conservador. Fue a través de movimientos como el SCIC que algunos de los grandes maestros y pedagogos

⁷ Díaz, «La música en la educación primaria y en las escuelas de música», 2.

⁸ Albert Casals, *La cançó amb text improvisat: Disseny i experimentació d'una proposta interdisciplinària per a Primària* (Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona, 2009).

⁹ En la rueda de prensa concedida el día 29-06-2012, después del Consejo de Ministros: http://www.eldiario.es/sociedad/profesores-Musica-LOMCE-obligatoria-pierde_0_366063549.html.

¹⁰ Medina, *English Rap*, 51

de la posguerra pudieron continuar el modelo de enseñanza de la música a través del canto coral tal como propugnaba la Escuela Nueva Catalana.¹¹

El SCIC trabaja tanto por la formación de los directores como por la elaboración de material propio, así como en traducciones de repertorio musical. Se procura potenciar a los compositores catalanes, pero también se hacen adaptaciones de canciones extranjeras, incorporando repertorio de fuera que constituye un complemento educativo que, en palabras de María Martorell, «nos parecía imprescindible».¹²

Los directores de corales infantiles en sus inicios eran principalmente maestros que sufrían las mismas prohibiciones que la escuela de los años 60 en Cataluña, como son la privación del uso de la lengua catalana, la coeducación y el conocimiento del propio país. Por este motivo, mediante las corales infantiles querían proporcionar a los niños la posibilidad de conocer y emplear la lengua catalana de una manera natural, compartir las canciones con los niños y las niñas conjuntamente y conocer el país a través de la canción. Algunos de los directores de las *Corals infantils* fueron discípulos directos de grandes maestros y pedagogos como Artur Martorell o Joan Llongueras. También fueron transmisores de los valores aprendidos en el movimiento Scout, introducido en Cataluña por el padre Antoni Batlle, valores de cultivo cuidadoso y riguroso de la música.

Las corales infantiles beben de las fuentes de las corrientes del mundo coral europeo, como la agrupación *Arbeitsgemeinschaft Europäischer Chorverbände* (AGEC), fundada el 1955, o *Europa Cantat* y *European Federation of Young Choirs* (EFYC), fundadas respectivamente en 1960 y 1963. Precisamente fue *Europa Cantat* quien encargó la organización del cuarto *Festival Europa Cantat Júnior* al SCIC, que se celebró en Vic en julio de 2005.

En el mundo de las corales infantiles catalanas se intentó salir al extranjero y contactar con las organizaciones mencionadas, debido a que, en Cataluña, en los años 60, solo había el cancionero del Centro Excursionista de Cataluña, el cual constaba de las traducciones que habían empezado a

¹¹ Núria Medina, *Traduccions cantables per a corals infantils catalanes: El repertori anglès-català del SCIC*. Trabajo de DEA. Universitat de Vic, 2009.

¹² Expresión extraída de una entrevista personal con la música, pedagoga y en aquellos momentos directora del SCIC.

hacer en la época de los pioneros scouts del padre Batlle. Por este motivo se hizo necesario salir al exterior y comprar cancioneros, sobre todo los que editaba el movimiento *Europa Cantat*, que fueron traducidos por Oriol Martorell, Montserrat Martorell, Enriqueta Anglada, Josep Vigo y otros directores de corales infantiles.¹³

Para estos autores las canciones ayudan al aprendizaje de la lengua, a la vez que permite a los niños conocer más mundo, puesto que cuando se canta una canción que los *cantaires* no saben de qué lengua es, se les dice de qué habla. Por eso decimos que ensancha el mundo saber una canción francesa, o una canción tirolesa, o de cualquier otro lugar, porque la letra de la canción te da indicios, o un poco de conocimiento de la cultura de un país. Este hecho se hace principalmente patente si el traductor mantiene las peculiaridades de la letra original de la canción. Pongamos por caso que se traduce una canción tirolesa y la letra habla de la indumentaria de los tiroleses, con calcetas de cuero y un sombrero con una pluma, o bien de la fiesta de la cerveza, esto les da a conocer las particularidades de este país y una apertura al mundo a través de la traducción de canciones de otros países.

Con la educación musical contribuimos a desarrollar la formación integral del niño y su proceso de socialización en varias áreas de desarrollo.¹⁴ En el ámbito socioafectivo, incentiva el trabajo en grupo, produce satisfacción y placer por la realización de una tarea de grupo bien hecha. Es un medio para fomentar la autoestima, la confianza y la seguridad de los alumnos, sobre todo en el canto coral.¹⁵ Además, la educación musical desarrolla actitudes de esfuerzo, atención y disciplina.

En el ámbito motor ayuda a definir la lateralidad, mejora la respiración, favorece el desarrollo y conocimiento del esquema corporal.¹⁶ La

¹³ Medina, *Traduccions cantables per a corals infantils catalanes*, 40.

¹⁴ Nikki Rickard, Caroline Bambrick y Anneliese Gill, «Absence of widespread psychosocial and cognitive effects of school-based music instruction in 10-13-year-old students». *International Journal of Music Education*, 30 (1), (2012): 57-78.

¹⁵ Albert Casals, et al. *La concreción de un enfoque didáctico para la educación musical en Primaria*. Comunicación presentada al III Congreso de Educación e Investigación Musical. Barcelona 2014.

¹⁶ K. Marjanen, *The Belly-Button-Chord. Connections of pre-and postnatal music education with early mother-child interaction*. University of Jyväskylä, Finland. Jyväskylä Studies in Humanities, N.º 130, Dissertation 2009. Consultado en <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/22602/9789513937690.pdf>

música contribuye al desarrollo psicomotor a través de la coordinación de movimientos.

También en el ámbito cognitivo desarrolla la atención y la memoria, la música ayuda a fijar las palabras, amplía la capacidad de comprensión, de análisis y síntesis. Promueve la imaginación y la creatividad, desarrolla habilidades matemáticas y facilita el aprendizaje de idiomas.¹⁷

Una de las contribuciones esenciales de la práctica de la música en el proceso educativo es la estimulación y modelado de la sensibilidad. La música es un lenguaje artístico. Como lenguaje permite la comunicación (emisión y recepción), y como arte permite la expresión de sentimientos, sensaciones y emociones.¹⁸

La música, sobre todo la canción que incorpora texto, es una disciplina necesaria en la escuela, porque ayuda a promover el logro de varios aprendizajes, como por ejemplo la lectoescritura.¹⁹ Varios autores reunidos en el proyecto *European Music Portfolio: A Creative Way into Languages* (2009-2012) investigaron sobre cómo la música, y más específicamente la canción, ayuda de varias maneras, a la adquisición de la propia lengua.²⁰

En este proyecto se explica que, primeramente, la canción desarrolla la comprensión y la expresión oral. El hecho de cantar ayuda en la dicción, la articulación y la claridad en el discurso a la vez que también participa en la mejora de la pronunciación y la fluidez.²¹ En general, la música ayuda a identificar el ritmo y la rima que se pueden encontrar en poemas y canciones.²²

¹⁷ Suzanne Medina, «Using Music to Enhance Second Language Acquisition: From Theory to Practice». En J. Lallas & S. Lee (eds.) *Language, Literacy and Academic Development for English Language Learners* (Boston: Pearson Custom Publishing, 2002).

¹⁸ Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació, *Cançons populars i tradicionals a l'escola. Propostes didàctiques i metodològiques* (Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació, 2012).

¹⁹ Antoni Miralpeix, «La cançó a l'escola: recursos i didàctica» (2012). Accesible en <http://www.grups.blanquerna.url.edu/m45/canco> (consultado el 10-03-2014).

²⁰ Karen Ludke y Hanna Weinmann, *European Music Portfolio: A Creative Way into Languages- Teacher's Handout*. Lifelong Learning Program. COMENIUS-CMP de la Unión Europea (2012).

²¹ Karen Ludke, *Teaching foreign languages through songs*. (Edinburgh: The University of Edinburgh, 2009).

²² Anna Fomina, «Song Melody Influence on Speech Intonation Memorization», *Sixth International Conference on Music Perception and Cognition*, eds., C. Woods, G. B. Luck, R. Brochard, S. A. O'Neil, y J. A. Sloboda (Staffordshire, UK: Keele, 2000).

Por otro lado, la canción mejora la comprensión escrita mediante el uso de textos significativos donde se puede encontrar vocabulario y estructuras repetitivas. Al mismo tiempo la canción también mejora la expresión escrita, sobre todo inventando nuevas letras para canciones ya conocidas y así beneficiarse del juego lingüístico.²³ Además enriquece el vocabulario, puesto que se pueden hacer creaciones de canciones cambiando una palabra por otra e incentivando el uso del diccionario para encontrar las palabras de nueva incorporación, o creando estrofas nuevas siguiendo el ritmo y la melodía establecidos.

Para introducir canciones extranjeras en el repertorio de las corales infantiles catalanas se necesita aplicar la traducción de algunas canciones para hacerlas más cercanas a los niños. En una canción el texto es una parte esencial —aquí entraríamos en la cuestión de si hay que traducir el texto de las canciones o no—. Algunos autores opinan que las corales infantiles de Cataluña tienen que cantar en catalán por varios motivos. Primeramente, porque hace falta que los niños y las niñas entiendan cada una de las palabras que cantan. Después, porque la canción es un vehículo para introducir moderadamente palabras fuera del uso coloquial. Otro motivo importante es que la canción sirve de herramienta integradora para los recién llegados. Finalmente, porque según se dice en una circular del SCIC de 1994, la canción en catalán actúa de contrapeso de la presión de la música de consumo, presente en todas partes, mayormente anglófona.

TRADUCCIÓN DE CANCIONES. MÉTODO DE TRADUCCIÓN

Al traducir canciones, Peter Low, traductor de música vocal, establece lo que denomina el principio de Pentatlón. Según Low,²⁴ el objetivo de la traducción cantable de un texto es que sea cantado con la música preexistente. Low asegura que la traducción de canciones no se tiene que hacer mediante solo uno o dos criterios, que serían el ritmo y la rima, sino siguiendo cinco criterios. Compara el traductor de canciones con el atleta olímpico de pentatlón. Mediante esta metáfora, Low afirma que el traductor de una canción tiene cinco pruebas en las cuales hay que com-

²³ David Crystal, *How Language Works* (London: Penguin Books, 2007).

²⁴ Peter Low, «The Pentathlon Approach to Translating Songs», en *Song and Significance: Virtues and Vices of Vocal Translation*, ed. Dinda Gorlée (Amsterdam-New York: Rodopi, 2005).

petir, cinco criterios de traducción que hay que conseguir, con el fin de obtener el mejor resultado final. Los cinco criterios son: el ritmo, la rima, el sentido, la naturalidad y la cantabilidad (*singability*).

Las canciones infantiles, al tener mucho más **ritmo y rima**, la letra es más fácil de asumir. Hace falta sobre todo imbuirse del **ritmo** musical, ver dónde caen los acentos es lo más importante. Lo primordial es que coincida el ritmo musical con el ritmo prosódico de la palabra, y sobre todo evitar que los acentos caigan de modo inadecuado. Cuando se traducen canciones hay que buscar que haya **rima** en el texto de llegada si es posible, pero no a costa de otros aspectos como, por ejemplo, el significado o la cantabilidad que generalmente son prioritarios.

Sentido: que exista una relación semántica entre la lengua de salida y la lengua de llegada. Buscar las palabras que sean lo más parecidas. Interiorizar y memorizar la canción; es importante lo que dice y cómo lo dice.

Naturalidad, sobre todo en el registro y el orden de las palabras. En el caso de canciones infantiles las traducciones utilizan palabras sencillas propias del vocabulario infantil, a pesar de que a veces algunos traductores, como Enriqueta Anglada o Josep Vigo, introducen adrede palabras poéticas o cultas que consideran que ayudan a enriquecer el vocabulario de los niños.²⁵ Los dos traductores de canciones infantiles defienden que hay que enriquecer el vocabulario, con el único matiz de que hay que huir de la utilización de giros poco naturales en la lengua de llegada y descartar arcaísmos o palabras de que los niños no comprendan su significado. Los traductores defienden la utilización de un registro culto o poético a la hora de escoger el vocabulario. De este modo colaboramos a mantener la riqueza de la lengua y a no empobrecerla, procurando utilizar expresiones y frases hechas propias de la riqueza de nuestra lengua.

Cantabilidad, es decir, que el texto pueda ser cantado. Por eso a la hora de traducir hay que trabajar el texto escrito y la música simultáneamente. Por ejemplo, hay que tener en cuenta dónde caen las vocales del texto y resaltar algunas palabras en el mismo lugar donde resaltaban en el texto de salida. También es imprescindible que una música alegre vaya acompañada de una letra alegre, puesto que las palabras reflejan la

²⁵ Medina, *Traduccions cantables per a corals infantils catalanes*, 60.

música y lo que esta expresa. Hace falta sobre todo producir una letra que sea comprensible y que suene natural cuando se cante.

ANÁLISIS DE CANCIONES

A continuación presento la traducción de dos canciones.²⁶ Una canción traducida por Josep Vigo en 1994: *Cuckoo!* en inglés, *Cucut!* en catalán (Anexo 1), y otra canción traducida por Enriqueta Anglada: *Tommy and the Apples* en inglés, *El pomer* en catalán, traducida en 1991 (Anexo 2). La de Vigo es una canción a dos voces de Benjamin Britten, y la de Anglada, una canción de cuatro estrofas tradicional de Gales. Seguiré los criterios de ritmo, rima, sentido, naturalidad y cantabilidad del llamado principio de Pentatlón descrito por Peter Low²⁷ para analizarlas.

Hay que tener en cuenta que la explicación que se hace de las canciones se dirige a los niños y niñas cantores, llamados *cantaires* y directores de corales infantiles, para poder hacer una introducción pedagógica y musical de las canciones que se presentan a los chicos y chicas, procurando de este modo una apertura al mundo de los niños a través de la traducción de las canciones infantiles.

COCKOO!/ CUCUT!

Ritmo

La letra del texto inglés respeta los acentos musicales: In **A**pril *l'abril*; In **M**ay *el maig*; y se sirve del comienzo anacrúsico para mantener la onomatopeya del sonido del cuco, dando así el acento a la segunda sílaba: cuc-koo *cucut*, tal como corresponde a dicho sonido. La segunda voz repite el ostinato **C**uckoo, *cucut*, manteniendo la onomatopeya y el acento musical coincidiendo con el acento prosódico en la segunda sílaba.

La canción mantiene mayoritariamente en todos los versos un número idéntico de sílabas.

Ejemplo: *In August away I must*

Sabeu doncs què faig? Me'n vaig.

²⁶ Medina, *Traduccions cantables per a corals infantils catalanes*, 81-105

²⁷ Low, «The Pentathlon Approach to Translating Songs».

Rima

En el texto de la canción cada uno de los versos tiene una palabra al comienzo y al final de cada verso que riman:

Cuckoo, Cuckoo , What do you do ?	Cucut, cucut! Plou i és eixut.
In April I open my bill ;	L'abril, ves !, fa poc que n'he après.
In May I sing night and day ;	El maig ja canto a bell raig .
In June I change my tune ;	El juny tothom qui em sent
In July far-far I fly ;	diu que entono malament.
In August away I must .»	Sabeu, doncs, què faig ? Me'n vaig .
Cuckoo , cuckoo, cuckoo !	Cucut , cucut, cucut

Sentido

Antes de cantar esta canción, se pueden trabajar con la coral infantil los temas siguientes: el tiempo de la llegada del cuco en Cataluña, que es a principios de abril,²⁸ concretamente el 3 de abril es la fiesta que popularmente se asigna a la llegada de este pájaro, considerado como el que anuncia la primavera. El diccionario también nos cita algunos refranes, y más adelante nos cuenta que se relaciona el cuco con la llegada de lluvias: *Al temps del cucut, al matí moll i al vespre és eixut*, dicho popular de Pont de Suert Trep, *Pel temps del cucut, del matí al vespre és eixut* en Olot. Por eso el traductor utiliza la expresión *Plou i és eixut*, refiriéndose al dicho popular.

En *L'abril, ves!*, *ves* se usa como exclamación de extrañeza. Otro motivo por el cual se usa esta expresión es para implicar al público que lo cantará, y posiblemente para añadir una sílaba.

En *Ja canto a bell raig*, la canción hace el símil de la fuente con el canto: cuando una fuente tiene un *bell raig*, quiere decir que es una fuente con un chorro de agua abundante.

²⁸ Antoni Maria Alcover y Francesc de Borja Moll, *Diccionari Català-Valencià-Balear* (Palma de Mallorca: Moll, 1985).

El cuco hace un monólogo y nos explica lo que hace en los meses de abril, mayo y junio, o sea, por la primavera. El cuco habla solo y él mismo se hace preguntas y respuestas.

Cantar y entonar pueden ser sinónimos, pero entonar tiene connotaciones negativas, en este caso *diu que entono malament*. Britten cuida mucho la relación entre letra y música. Por eso cuando hay un cambio en la melodía la letra dice *I change my tune*, aunque esto quizás no quiere decir que entone mal, sino simplemente que lo hace de modo diferente. Si miramos la partitura, o bien seguimos la melodía de la canción, veremos que cuando dice *I change my tune* la melodía es diferente. Cuando la letra de la canción explica que el cuco se va hay un nuevo cambio y la melodía sugiere el vuelo de un pájaro.

La traducción nos aclara el sentido de *I open my bill* traduciéndolo por *fa poc que n'he après*. En la versión inglesa dice *I change my tune*; en la traducción este cambio de canto queda más específico y nos explica que *entono malament*.

La canción en inglés nos habla de cinco meses del año, cuando en la traducción al catalán habla en concreto de los tres meses de la primavera, posiblemente por concisión. La canción catalana introduce datos meteorológicos que nos dan más información, dice que *plou i és eixut*.

En el original inglés, la canción introduce dos personajes. En cambio, el cuco de la versión catalana habla a solas. Aun así, antes de acabar el monólogo pregunta a un posible oyente: *Sabeu, doncs, què faig?*, y sin esperar respuesta ninguna, él solo da la solución: *Me'n vaig*.

Naturalidad

Esta canción nos explica el ciclo vital del cuco. Es una canción pastoral. La versión en inglés nos recita en forma de diálogo una conversación entre el pájaro y otro personaje, probablemente un pastor. En esta conversación el cuco nos cuenta qué hace durante los meses de primavera y de verano. Cuando el verano ya está a punto de acabar el ave tiene que emigrar hacia tierras más cálidas. Por eso dice *away I must*.

En catalán, en cambio, esta forma de diálogo que habíamos visto en inglés toma una perspectiva diferente. Ahora es el cuco el que por volun-

tad propia nos explica, a manera de declamación, lo que hace. Esta vez, no obstante, el traductor solo nos informa de tres meses: abril, mayo y junio. Del texto catalán se deduce que el cuco emigra hacia tierras más cálidas a partir de junio, aunque sabemos que no es hasta el otoño cuando los pájaros marchan hacia otras tierras buscando temperaturas más suaves. En este caso el texto se subordina a prioridades rítmicas y de rima. El texto sigue la sucesión abril, mayo, junio y, por cuestiones de ritmo, el autor del texto catalán ya no puede mencionar más meses.

Así, pues, la estructura pregunta-respuesta cambia en la traducción. El recurso que le queda al autor de la traducción es hacer que el propio cuco se pregunte a sí mismo y responda: *Sabeu, doncs, què faig? Me'n vaig*. De este modo, por mecanismo de compensación, recuperamos la pregunta.

El traductor da importancia a la naturalidad de registro y se sirve de refranes populares, como, por ejemplo, utilizar una parte del refrán popular *el temps del cucut: tan aviat plou com és eixut* en el primer verso.

Vale la pena anotar el hecho de que la expresión inglesa **night and day** en catalán no sería noche y día, sino día y noche. Aquí, pues, el uso de la lengua nos hace comprender la diversidad de los idiomas.

Existe una relación semántica entre el texto de salida y el texto de llegada.

Ejemplo: *In May I sing night and day*

El maig ja canto a bell raig

Si el texto inglés nos hace una descripción de todo el ciclo vital del cuco, el texto catalán solo nos hace una referencia al canto del pájaro.

Comparamos los tres meses que ambas versiones recogen.

Abril:

Texto inglés: *I open my bill* (abro el pico).

Texto catalán: ***fa poc que n'he après*** (hace poco tiempo que he aprendido).

Aquí el texto catalán queda muy ambiguo; o sea, no sabemos qué es lo que ha aprendido. ¿Ha aprendido a comer?, ¿a abrir el pico?, ¿a volar? , ¿a cantar? La respuesta a estas preguntas la sobreentenderemos cuando el traductor nos hable del mes de mayo.

Mayo:

Texto inglés: *I sing night and day* (canto de día y de noche).

Texto catalán: ***ja canto a bell raig*** (canto muy fuerte).

Ambos textos coinciden con el hecho de cantar, pero en inglés nos explica cuándo canta, mientras que en catalán nos explica cómo canta.

Junio:

Texto inglés: *I change my tune* (yo cambio el tono).

Texto catalán: ***tothom qui em sent diu que entono malament*** (todos los que me escuchan dicen que canto mal).

La versión original inglesa dice que cambia de tono, no para entonar mal, tal como especifica la traducción, sino simplemente como cambio. El traductor no recupera en ningún momento de la traducción los meses de julio y agosto, que ni siquiera menciona.

Finalmente, parece como si el cuco, ofendido por los comentarios negativos de la gente en cuanto a sus cantos, se va. Este final es una introducción libre que ha aportado el traductor, consiguiendo así una rima interna del texto que no existía en la versión original.

Cantabilidad

Resumiendo, mientras que Jane Taylor, a través de una interrogación al cuco, nos cuenta todo lo que este pájaro hace durante los meses de primavera y verano, Josep Vigo nos muestra un canto de lamento por parte del mismo cuco. El texto de Jane Taylor es más descriptivo que el de Josep Vigo, que nos introduce los sentimientos del ave.

Josep Vigo mantiene los acentos musicales en concordancia con los acentos prosódicos, a la vez que procura que el texto mantenga la rima interna que el texto de Jane Taylor propone. La naturalidad con que se

desarrolla el texto da un argumento a la historia del cuco, y hace que el *cantaire* encuentre en la canción el aspecto de la cantabilidad muy conseguido en la traducción al catalán. El autor del texto en catalán resalta algunas palabras en el mismo lugar donde resaltaban en el texto original. Ejemplos: *cucut, abril, maig, juny*.

TOMMY AND THE APPLES/ EL POMER

Ritmo

Al ser esta una canción con estrofas, en algunas de ellas, tanto en inglés como en catalán, los autores se sirven del comienzo anacrúsico para poder incluir toda la letra respetando los acentos prosódicos y musicales a la vez. El texto catalán empieza la primera estrofa con comienzo anacrúsico: así el acento principal recae en la segunda palabra **Jaume**, y este comienzo anacrúsico sirve para el artículo **En**. Esta misma estrategia se sigue en el texto catalán para el último verso de la primera estrofa.

El texto original inglés utiliza el comienzo anacrúsico para la entrada de la cuarta estrofa: *Now **boys***, y también para los últimos versos de las estrofas segunda y cuarta. Segunda estrofa: *And **Tom** came tumbling after*; cuarta estrofa: *And **that** would be a pity*. También utiliza el ritmo anacrúsico para el segundo verso de todas las estrofas, excepto para la primera. Segunda estrofa: *The **tree** it shook with laughter*; tercera estrofa: *The **apples** in a basket*; cuarta estrofa: *For **ending** of my ditty*.

La estructura de la música es una combinación de una negra y una corchea a cada tiempo. De este modo se obtiene un ritmo con sensación de canción infantil.

Ejemplos: *And as Tom was falling down Took them to the market town*

Mentre en Jaume va caient i les portarà al mercat

Rima

En el texto inglés, los versos de cada estrofa riman el segundo con el quinto; en el catalán, se repiten las palabras, excepto en la tercera estrofa, en la que las palabras del segundo verso y el quinto no riman: *pomes, vila*.

	En inglés		En catalán	
1. ^a estrofa:	<i>apples</i>	<i>apples</i>	<i>pomes</i>	<i>pomes</i>
2. ^a estrofa:	<i>laughter</i>	<i>after</i>	Ø	Ø
3. ^a estrofa:	<i>basket</i>	<i>market</i>	Ø	Ø
4. ^a estrofa:	<i>ditty</i>	<i>pity</i>	<i>viure</i>	<i>riure</i>

El texto en catalán consigue los monosílabos del cuarto verso en cada estrofa, excepto en la tercera, donde, para conseguir un efecto similar, repite la última sílaba de la palabra anterior, en este caso **mercat, cat, cat**. La autora del texto en catalán consigue con esta repetición un aire infantil.

Sentido y Naturalidad

Esta es una canción con una moraleja final; una lección para los niños que dice lo que no se debe hacer, a pesar de que se utiliza un tono humorístico. A comienzos de la cuarta estrofa en inglés dice: «Escucha bien mi consejo»; y en catalán: «Aprended bien la lección»; en inglés: «No trepes muy alto que te caerás»; y en catalán: «Quien está embobado se cae».

La canción formada por cuatro estrofas es la narración de un hecho que le sucede a un niño, *Tommy*, en el texto de salida, y *Jaume* en el texto de llegada. Ya solo al empezar la primera estrofa la versión catalana nos muestra un personaje poco vivaracho: dice que es ***babau*** palabra que rima con ***cau***. Esta cuestión no forma parte del original, puesto que en el texto inglés si el protagonista cae no es por culpa suya sino del árbol y del musgo que ha crecido con la consecuente viscosidad que hace que resbale. El musgo es un elemento muy común en los árboles de la Gran Bretaña, debido al alto grado de humedad de sus bosques. Este es, pues, un elemento que no se recupera en la traducción. A pesar de la naturalidad del texto encontramos un texto un poco forzado en el cuarto verso de la primera estrofa: la traductora siempre habla de ***en Jaume***, menos aquí que solo dice el nombre sin el artículo delante.

En la segunda estrofa la traductora mantiene la personificación del árbol: tanto en inglés como en catalán el árbol ríe. El original inglés nos habla de la tierra donde ha crecido este árbol; en cambio, la traducción

al catalán nos habla más del árbol, de cómo son las ramas. En este caso pequeñas, puesto que habla de ramas pequeñas (*branquillons*), y del estado del árbol: lleno de frutos.

La tercera estrofa introduce a la madre del protagonista, y esto lo encontramos tanto en inglés como en catalán. Es un hecho bastante natural que en una narración donde sale un niño pequeño, inocente, pero a la vez travieso, que trepa por los árboles, aparezca el personaje protector de la madre. La madre trae las manzanas al mercado del pueblo, y se sobreentiende que es para venderlas.

Finalmente, la persona que nos explica la historia nos da la moraleja. En la versión inglesa (*ditty*), el narrador de la historia nos da un consejo. En catalán el narrador habla de una lección. Esto quiere decir de maestro a discípulo, de padres a hijos, de un superior a un subordinado. La lección ***aquelll qui bada cau*** es un refrán catalán popular de Menorca²⁹ y popular en Vic. El original inglés también utiliza un refrán que encontramos en nuestro refranero popular: *Qui més amunt puja, de més amunt cau*,³⁰ pero en este caso la traductora ha optado por utilizar un refrán diferente, a pesar de que mantiene el cariz popular que le da la utilización de un refrán.

La cuarta estrofa acaba de manera diferente. Mientras en inglés el hecho de caer de muy alto sería una lástima, la versión catalana dice que el que cae porque está embobado da risa.

Cantabilidad

En la parte superior de la partitura en inglés el autor de la música nos explica cómo quiere que se interprete y escribe que quiere que sea alegre (*gaily*). El autor musical insinúa una notación que hace fácil la utilización de más o menos sílabas en los versos, puesto que en el mismo original así pasa, según conviene en el texto de cada estrofa. Este hecho hace más fácil la adaptación del texto en catalán, para poder conseguir una cantabilidad adecuada manteniendo los acentos prosódicos y musicales correctamente colocados. Este recurso es utilizado ya en el inicio,

²⁹ Alcover y Moll, *Diccionari Català-Valencià-Balear*, vol 2, 201.

³⁰ Alcover y Moll, *Diccionari Català-Valencià-Balear*, vol 3, 66.

en el primer verso de la primera estrofa, por parte de Enriqueta Anglada, que introduce una sílaba de más, pero mantiene el acento principal en la segunda palabra, **Jaume**. En inglés no se necesita el artículo ante un nombre propio, en cambio sí que se necesita en catalán. La autora del texto catalán puede empezar con la introducción del personaje sin malograr la canción, puesto que el mismo músico ya ha previsto la utilización del inicio anacrúsico del compás anterior para la introducción del primer verso de la cuarta estrofa. Lo mismo se reproduce en el quinto verso de la primera estrofa.

La autora del texto catalán resalta algunas palabras en el mismo lugar donde así también aparecían en el texto original. Ejemplos: **pomer**, **pomes**, **riure**, **mare**, **mercat**.

<i>Tommy climbed the apple tree</i>	<i>En Jaume puja al pomer</i>
<i>For to pluck some apples</i>	<i>per abastar pomes</i>
<i>The tree it shook with laughter</i>	<i>l'arbre es posa a riure</i>
<i>Tommy's mother gathered up</i>	<i>Però la mare va a collir</i>
<i>Took them to the market town</i>	<i>i les portarà al mercat</i>

CONCLUSIÓN

La traductología nos aporta diversos parámetros necesarios para poder obtener una traducción cantable y adaptada totalmente a la lengua de recepción, con claras prioridades musicales, de manera que al cantar la canción ni siquiera te des cuenta de que la canción pertenece originalmente a otra lengua. Los traductores proporcionan un tipo de traducción mediante la cual el texto traducido «suena» igual que el original. Al mismo tiempo, procuran expresar la misma idea a pesar de utilizar palabras o expresiones diferentes. Finalmente también han tomado en cuenta no alterar la métrica,³¹ aunque se alejan totalmente de la traducción literal. Estas traducciones que hemos mostrado utilizan diferentes maneras de traducir, pero siempre con claras prioridades musicales.

³¹ Ignacio Pérez, «Estudio del fenómeno traductor en la canción moderna: Bon Jovi en castellano», en *Últimas Corrientes Teóricas en los Estudios de Traducción y sus Aplicaciones* eds. Ann Barr, María Rosario Martín Ruano y Jesús Torres del Rey (Salamanca: Universidad de Salamanca: 2001).

La traducción de canciones infantiles nos permite por un lado conocer la cultura, el vocabulario y las tradiciones del texto de salida; y, por otro lado, el transporte de este vocabulario, frases hechas y expresiones populares de la lengua de llegada. La traducción hace que nos demos cuenta de que el mundo es muy diverso, pero que también hay muchos elementos que podemos compartir. Las corales infantiles catalanas interpretan canciones en su propia lengua, así como canciones traducidas de otras lenguas al catalán.

Las corales infantiles a través del SCIC llenaron el espacio vacío de la enseñanza de la música en los centros escolares de la época de la represión franquista, procurando el uso del catalán por parte de los niños y niñas a través de la canción. Las corales infantiles, con la ayuda de sus directores, buscaron la manera de transmitir los valores del gusto por la música, ya que la música como asignatura no se contemplaba en la enseñanza primaria después de la Guerra Civil española. Los directores que iniciaron el movimiento SCIC fueron herederos de la *Escola Moderna*, la cual utilizaba métodos educativos que proponían al alumno como agente activo de la propia educación.

A partir de la traducción podemos conocer las particularidades de otras lenguas, conocer el folclore de otros países. En definitiva, abrir una ventana al mundo que permita a los niños conocer otras realidades mediante su propia lengua. Con la traducción de canciones podemos introducir peculiaridades de otras culturas a la nuestra, y de este modo favorecer y ampliar los conocimientos generales de los niños y las niñas a través de la música. ■

Nota sobre la autora:

NÚRIA MEDINA CASANOVAS es especialista en la investigación sobre el trabajo interdisciplinario de música e inglés y los efectos motivadores del trabajo conjunto de estas asignaturas. Desde 1988 es profesora de Didáctica de la Lengua Inglesa, Lengua para Usos Académicos y Enfoques y Metodología para la Enseñanza del Inglés en la Facultat d'Educació Traducció i Ciències Humanes de la Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya. Actualmente forma parte del grupo de investigación GRELL.

Es Licenciada en Filología Inglesa por la Universitat de Barcelona y Doctora en Traducción, Lenguas y Literaturas por la UVIC-UCC con el trabajo *English Rap: Una proposta interdisciplinària d'anglès i de música per a Primària*. Ha publicado diversos libros de texto para la enseñanza del inglés en educación primaria, diferentes artículos sobre la importancia de la música para la enseñanza del inglés como lengua extranjera y el *Easy English Dictionary* (Eumo Editorial, 2004).

Ha llevado a cabo diferentes seminarios sobre los aspectos de la didáctica del inglés y participado en diversos congresos sobre la enseñanza de este idioma como lengua extranjera. Ha sido miembro del comité organizador del congreso HEPCLIL y organizado diversas jornadas sobre la enseñanza del inglés en infantil y primaria en la UVIC-UCC.

ANEXO 2

TOMMY AND THE APPLES Canción de Gales. Armonización: S. Northcote Tommy climbed the apple tree For to pluck some apples; Tree with moss was overgrown, Tom fell down, Down, down, Tommy and the apples. And as Tom was falling down The tree it shook with laughter; Shook the apples to the ground (Lumpy ground) Down, down, And Tom came tumbling after. Tommy's mother gathered up The apples in a basket; Took them to the market town (Busy town), Down, down, Took them to the market. Now boys and girls take my advice, For ending of my ditty: Don't go climbing up too high, Or you'll fall, Down, down, And that would be a pity.	EL POMER. Adaptación: E. Anglada1991 En Jaume puja al pomer per abastar pomes. Com que és un xic babau Jaume cau, cau, cau en Jaume i les pomes. Mentre en Jaume va caient l'arbre es posa a riure espolsant els branquillons plens de fruits, fruits, fruits, sobre el pobre Jaume. Però la mare va a collir totes les pomes i les portarà al mercat al mercat, cat, cat, al mercat de la vila. Aprengeu bé la lliçó aprengeu a viure, perquè aquell qui bada cau bada cau, cau, cau, i a tothom fa riure.

31. TOMMY AND THE APPLES

H. H.

Welsh Nursery Song*
Arranged by S.N.

Gaily *mf*

VOICE

1. Tom-my climbed the ap - ple tree For to pluck some
2. And as Tom was fall - ing down The tree it shook with

PIANO

mf

ap - ples; Tree with moss was o - ver-grown, Tom fell down,
laugh - ter; Shook the ap - ples to the ground (Lum - py ground)

After last verse

Down, down, Tom - my and the ap - ples.
Down, down, And Tom came tumb - ling af - ter.

3. Tommy's mother gathered up
The apples in a basket;
Took them to the market town
(Busy town),
Down, down,
Took them to the market.

4. Now boys and girls take my advice,
For ending of my ditty:
Don't go climbing up too high,
Or you'll fall,
Down, down,
And that would be a pity.

* Noted by the arranger from the singing of his uncle, the late Darran Llewellyn.

27

EL POMER

trad.: Galesa
harm.: S. Northcote
adap.: E. Anglada

1. En Jau-me pu-ja al po-mer
per a-bas-tar po - mes. Com que és un
xic ba-bau Jau-me cau, cau, cau; en
Jau-me i les po - mes

2. Mentre en Jaume va caient
l'arbre es posa a riure
espolsant els branquillons
plens de fruits, fruits, fruits,
3. Però la mare va acollir
totes les pomes
i les portarà al mercat
al mercat, cat, cat,
al mercat de la vila.
4. Aprengueu bé la lliçó
aprengueu a viure,
perquè aquell qui bada cau
bada cau, cau, cau,
i a tothom fa riure.

OBERTURA AL MÓN A TRAVÉS DE LA TRADUCCIÓ DE CANÇONS INFANTILS

*Opening up to the world through the translation
of children's songs*

Apertura al mundo a través de la traducción de canciones
infantiles

Núria Medina Casanovas*

Data de recepció: 01/06/2016 • Data d'acceptació: 21/09/2016

Resum. En aquest article s'explica què són les corals infantils i què representen en l'ensenyament de l'àmbit no formal a Catalunya. Seguidament es fa un repàs del tractament de la música a les escoles d'educació primària al nostre país. Finalment s'explica la importància de la traducció de cançons infantils per a l'enriquiment de la llengua i la cultura amb la incorporació de noves costums i vocabulari, adquirit a través de la traducció. L'article explica quin és el mètode utilitzat per a la traducció de cançons infantils i es posa l'exemple de dues traduccions de l'anglès al català de cançons del repertori de les corals infantils de Catalunya.

Paraules clau: Corals infantils; *Cantaires*; Música; Traducció; Rima; Ritme; Sentit; Naturalitat; *Cantabilitat*.

Abstract. *This article begins by examining the role of that children's choirs played in the realm of non-formal educational institutions and what they represented in Catalonia. We then describe the treatment of music as a subject in the schools of primary education in our country. Finally, we focus on the importance of children's songs being translated and what this implies for the enrichment of the language and culture as well as the incorporation of new traditions and vocabulary.. The article also explains the methodology used for the translation of children's songs and gives two translations from English into Catalan that belong to the repertoire of the Catalan children's choirs.*

* Departament de Filologia i Didàctica de la Llengua i la Literatura. Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes. Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya. C. Sagrada Família, 7. 08500 Vic. Barcelona. Espanya. nuria.medina@uvic.cat

Keywords: *Children's choirs; Cantaires; Music; Translation; Rhyme; Rhythm; Sense; Naturality; Cantability.*

Resumen. *En este artículo se explica qué son las corales infantiles y qué representan en la enseñanza del ámbito no formal en Cataluña. Seguidamente se hace un repaso del tratamiento de la música en las escuelas de educación primaria de nuestro país. Finalmente se explica la importancia de la traducción de canciones infantiles para el enriquecimiento de la lengua y la cultura, con la incorporación de nuevas costumbres y del vocabulario adquirido a través de la traducción. El artículo explica cuál es el método utilizado para la traducción de canciones infantiles y se pone el ejemplo de dos traducciones del inglés al catalán de canciones del repertorio de las corales infantiles de Cataluña.*

Palabras clave: *Corales infantiles; Cantaires; Música; Traducción; Rima; Ritmo; Sentido; Naturalidad; Cantabilidad.*

BREU RECORREGUT HISTÒRIC

«Hi ha tanta música al món que és raonable suposar que la música, com la llengua i possiblement la religió, és un tret específic de l'home».¹

La música forma part de la nostra vida des dels seus inicis. La música és un vehicle imprescindible per al desenvolupament intel·lectual, emocional i espiritual de l'ésser humà.² Podem dir que una manera de fer música és cantar. La cançó permet accedir a la pràctica interpretativa de la música en general de la manera més senzilla, espontània i natural.³ Cantar de manera col·lectiva, en corals per exemple, afavoreix la socialització ja que no es canta de manera individual sinó en grup. Aquest és l'esperit que impulsa a alguns mestres i pedagogs a la creació de corals infantils, cantar per compartir experiències i anhels.

Les *Corals Infantils de Catalunya* van començar l'any 1962 de la mà de Maria Dolors Bonal, mestra i pedagoga i fundadora de la coral infantil *L'Esquitx*.⁴ Aquesta coral va néixer al voltant de la *Coral Sant Jordi*, a Barcelona. *L'Esquellerinc*, la coral infantil del *Cor Madrigal*, va ser fundat

¹ John Blacking, *Fins a quin punt l'home és músic?* (Capellades: Eumo, 1994), 27.

² Blacking, *Fins a quin punt l'home és músic?*, 37.

³ Joaquim Maideu, *Música, societat i educació*. (Berga: Amalgama Edicions, 1997).

⁴ Carles Capdevila, *L'art és un foc d'esperança, per viure, per encomanar i per arreglar el món*. Entrevista del diari ARA a Maria Dolors Bonal: http://www.ara.cat/videos/entrevistes/Carles-Capdevila-Bonal_3_1525077482.html (consultat el 22 de febrer de 2016).

l'any 1965. L'any 1966 va iniciar-se el *Cor Cabirol*, dirigit per Enriqueta Anglada, com a filial de la *Coral Canigó* de Vic. Al mateix temps es van anar formant corals infantils a altres poblacions com Vilafranca, Lleida, Manresa i Barcelona.

Els directors de les diverses corals van anar fent algunes reunions, i així és com va començar el *Secretariat de Corals Infantils de Catalunya* (SCIC) l'any 1967. Aquest moviment coral va impulsar trobades generals de corals de nens i nenes de 5 a 12 anys d'arreu de Catalunya. La primera trobada de corals infantils es va portar a terme a Barcelona.

El moviment de corals infantils va voler recuperar tots aquells aspectes que es consideraven bàsics per a una educació completa i que estaven prohibits per la dictadura franquista. Els directors de les corals infantils que van iniciar aquest moviment havien rebut una formació musical a l'estranger, bàsicament a Suïssa i a Alemanya, d'on van importar el mètode Orff. També van aprendre moltes cançons a base de participar en trobades d'*Europa Cantat*. Per aquests directors la introducció de cançons estrangeres a Catalunya era com obrir una finestra al món.

La música en l'ensenyament primari

El segle xx ha estat qualificat com el segle d'or de la pedagogia musical per la gran riquesa d'aportacions en aquesta matèria,⁵ amb grans pedagogs com Émile Jaques-Dalcroze, Maurice Martenot, Zoltán Kodály i Carl Orff a en la primera meitat del segle a Europa, i en la segona meitat del segle amb mestres creatius com Paynter a Anglaterra i Schafer al Canadà, els quals promouen el desenvolupament de la curiositat sonora dels estudiants. També cal destacar Shinichi Suzuki al Japó o Joan Llongueras, Manuel Borgunyó, Ireneu Segarra i Joaquim Maideu, a Catalunya. En canvi, no ha estat tant ric el tractament que l'assignatura de música ha rebut per part de l'administració de l'Estat Espanyol,⁶ que tot i passar un moment dolç en l'època de la Segona República, ha tingut

⁵ Maravillas Díaz, «La música en la educación primaria y en las escuelas de música: la necesaria coordinación», *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 1 (2), (2004): 1-14.

⁶ Núria Medina, *English Rap: Una proposta interdisciplinària d'anglès i de música per a Primària*. (Tesis doctoral. Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya, 2014).

poca consideració en els diversos plans d'estudi de la segona meitat del segle xx, durant la dictadura de Franco i en l'època post-franquista.

Per exemple, en els estudis de primària no es menciona la formació musical dels alumnes fins a la redacció de la *Ley General de Educación* de 1970. A partir d'aquest moment, les matèries que cursaven els alumnes d'educació primària estaven agrupades en dos grans blocs: una àrea d'expressió (llengua, matemàtiques, plàstica, formació musical i educació física) i una altra d'experiències amb l'àrea de ciències socials i naturals i la formació religiosa. Més endavant amb els *Programas Renovados* (gener 1981), la música, juntament amb la plàstica estaven inclosos en l'Àrea d'Expressió Artística.⁷ Amb l'aplicació de la *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)* de 1990, per primera vegada una llei va abordar una regulació extensa de música al nostre país, connectant-los amb l'estructura general del sistema educatiu. Amb la *Ley Orgánica de Educación (LOE)* de 2006 es produeix una disminució de les hores mínimes destinades als ensenyaments artístics en general, quedant la música amb una dedicació d'una hora setmanal. No obstant aquesta situació, la introducció de l'anomenada *sisena hora*, va donar la possibilitat d'augmentar les activitats musicals en els centres educatius de la xarxa pública.⁸ I finalment, amb l'aprovació de la *Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)* *Ley Orgánica 8/2013* del 9 de desembre de 2013, que amb l'augment d'hores dedicades a les assignatures troncales com les ciències, les matemàtiques i la llengua, condemna a la música —considerada pel ministre Wert⁹ com una «matèria que distreu»— a la pràctica desaparició, passant a ser matèria opcional. Amb l'aplicació de la LOMCE la impartició de la música i l'oferta d'ensenyaments artístics depenen de les comunitats autònomes i dels propis centres educatius, la qual cosa propicia que hi hagi alumnes que acabin l'escolarització obligatòria sense haver estudiat mai la matèria de Música. Aquest és un fet que no passa a cap altre país de la OCDE.¹⁰

⁷ Díaz, «La música en la educación primaria y en las escuelas de música: la necesaria coordinación», 2.

⁸ Albert Casals, «La cançó amb text improvisat: Disseny i experimentació d'una proposta interdisciplinària per a Primària». (Tesi doctoral Universitat Autònoma de Barcelona, 2009).

⁹ En la roda de premsa concedida el dia 29-06-2012, després del Consell de Ministres. http://www.eldiario.es/sociedad/profesores-Musica-LOMCE-obligatoria-pierde_0_366063549.html

¹⁰ Medina, «English Rap: Una proposta interdisciplinària d'anglès i de música per a Primària», 51.

Per aquest motiu en l'aspecte de formació musical dels infants ha estat imprescindible l'ensenyament, no formal que en aquest sentit porten a terme les corals infantils a Catalunya a través de l'associació del SCIC. Aquest moviment pren per model l'esperit de l'Escola Nova Catalana, amb una visió més oberta de l'ensenyament.

Després de la guerra civil (1936-39), les directrius de la pedagogia a les escoles van canviar. Tot el moviment de renovació pedagògica iniciat en el temps de la República va quedar anul·lat, amb la imposició d'un tipus d'ensenyament tradicional i conservador. Va ser a través de moviments com el SCIC que alguns dels grans mestres i pedagogs de la postguerra van poder continuar el model d'ensenyament de la música a través del cant coral tal com propugnava l'Escola Nova Catalana.¹¹

El SCIC treballa tant per la formació dels directors, com per l'elaboració de material propi, així com de traduccions de repertori musical. Es procura potenciar els compositors catalans, però també es fan adaptacions de cançons estrangeres, incorporant repertori de fora que constitueix un complement educatiu que, amb paraules de Maria Martorell, «ens semblava imprescindible».¹²

Els directors de corals infantils en els seus inicis eren principalment mestres que patien les prohibicions que patia l'escola dels anys 60 a Catalunya, com són l'ús de la llengua catalana, la coeducació i el coneixement del propi país. Per aquest motiu, mitjançant les corals infantils volien proporcionar als infants la possibilitat de conèixer i emprar la llengua catalana d'una manera natural, compartir les cançons amb els nens i les nenes conjuntament i conèixer el país a través de la cançó. Alguns dels directors de les *Corals infantils* van ser deixebles directes de grans mestres i pedagogs com Artur Martorell o Joan Llongueras. També són transmissors dels valors apresos en el moviment escolta, introduït a Catalunya per mossèn Batlle, valors de conreu acurat i rigorós de la música.

Les corals infantils beuen de les fonts dels corrents del món coral europeu com l'agrupació *Arbeitsgemeinschaft Europäischer Chorverbände*

¹¹ Núria Medina, «Traduccions cantables per a corals infantils catalanes: El repertori anglès-català del SCIC» (Treball de DEA Universitat de Vic, 2009).

¹² Expressió extreta d'una entrevista personal amb la música, pedagoga i aleshores directora del SCIC.

(AGEC), fundada el 1955 o *Europa Cantat* i *European Federation of Young Choirs (EFYC)*, fundades respectivament el 1960 i el 1963. Precisament, *Europa Cantat* va encarregar l'organització del quart Festival Europa Cantat júnior al SCIC, que es va celebrar a Vic el juliol de 2005.

En el món de les corals infantils catalanes es va procurar sortir a l'estranger i contactar amb les organitzacions esmentades, degut a que a Catalunya, en els anys 60, només hi havia el cançoner del Centre Excursionista de Catalunya que constava de les traduccions que havien començat a fer a l'època dels Pioners de l'Escoltisme de mossèn Batlle. Per aquest motiu es va fer necessari sortir a fora i comprar cançoners, sobretot els que editava el moviment Europa Cantat i que foren traduïts per Oriol Martorell, Montserrat Martorell, Enriqueta Anglada, Josep Vigo i d'altres directors de corals infantils.¹³

Per aquests autors les cançons ajuden a l'aprenentatge de la llengua, alhora que facilita els infants a conèixer més món, ja que quan es canta una cançó que els cantaires no saben de quina llengua és se'ls diu de què parla. Per això, diem que eixampla el món saber una cançó francesa, o una cançó tirolese, o de qualsevol altre lloc, perquè la lletra de la cançó et dóna indicis, o una mica de coneixement de la cultura d'un país. Aquest fet es fa principalment palès si el traductor manté les peculiaritats de la lletra original de la cançó. Posem pel cas que es tradueix una cançó tirolese i la lletra parla de la indumentària dels tirolesos, amb calces de cuir i un barret amb una ploma, o bé de la festa de la cervesa, això els dóna a conèixer les particularitats d'aquest país i els dóna una obertura al món a través de la traducció de cançons d'altres països.

Amb l'educació musical contribuïm a desenvolupar la formació integral de l'infant i el seu procés de socialització, en diverses àrees de desenvolupament.¹⁴ En l'àmbit sòcio-afectiu, incentiva el treball en grup, produeix satisfacció i plaer per la realització d'una tasca de grup ben feta. És un mitjà per a fomentar l'autoestima, la confiança i la seguretat dels

¹³ Medina, «Traduccions cantables per a corals infantils catalanes: El repertori anglès-català del SCIC», 40-

¹⁴ Nikki Rickard, Caroline Bambrick, i Anneliese Gill, «Absence of widespread psychosocial and cognitive effects of school-based music instruction in 10-13-year-old students», *International Journal of Music Education*, 30 (1), (2012): 57-78.

alumnes, sobretot en el cant coral.¹⁵ A més desenvolupa actituds d'esforç, atenció i disciplina.

En l'àmbit motor ajuda a definir la lateralitat, millora la respiració, afavoreix el desenvolupament i coneixement de l'esquema corporal.¹⁶ La música contribueix al desenvolupament psicomotor a través de la coordinació de moviments.

També en l'àmbit cognitiu desenvolupa l'atenció i la memòria, la música ajuda a fixar les paraules, amplia la capacitat de comprensió, anàlisi i síntesi. Promou la imaginació i la creativitat, desenvolupa habilitats matemàtiques i facilita l'aprenentatge d'idiomes.¹⁷

Una de les contribucions essencials de la pràctica de la música, en el procés educatiu, és l'estimulació i modelatge de la sensibilitat. La música és un llenguatge artístic. Com a llenguatge permet la comunicació (emissió i recepció), i com a art permet l'expressió de sentiments, sensacions i emocions.¹⁸

La música, sobretot la cançó que incorpora text, és una disciplina necessària a l'escola, perquè ajuda a promoure l'assoliment de diversos aprenentatges, com ara la lecto-escriptura.¹⁹ Diversos autors reunits en el projecte *The European Music Portfolio: A Creative Way into Languages* (2009-2012) van investigar sobre com la música, i més específicament la cançó, ajuda de diverses maneres a l'adquisició de la pròpia llengua.²⁰

En aquest projecte s'explica que, primerament, la cançó desenvolupa la comprensió i l'expressió oral. El fet de cantar ajuda en la dicció, l'arti-

¹⁵ Albert Casals, et al. *La concreción de un enfoque didáctico para la educación musical en Primaria*. Comunicació presentada al III Congreso de Educación e Investigación Musical. Barcelona, 2014.

¹⁶ Kaarina Marjanen, *The Belly-Button-Chord. Connections of pre-and postnatal music education with early mother-child interaction*. University of Jyväskylä, Finland. Jyväskylä Studies in Humanities N.º 130, Dissertation, 2009. Consultat online en <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/22602/9789513937690.pdf>

¹⁷ Suzanne Medina, «Using Music to Enhance Second Language Acquisition: From Theory to Practice». En J Lalas & S. Lee (eds.) *Language, Literacy and Academic Development for English Language Learners* (Boston: Pearson Custom Publishing, 2002).

¹⁸ Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació. «Cançons populars i tradicionals a l'escola. Propostes didàctiques i metodològiques» (2012).

¹⁹ Antoni Miralpeix, «La cançó a l'escola: recursos i didàctica» (2012). <http://www.grups.blanquerna.url.edu/m45/canco> (consultat el 10-03-2014).

²⁰ Karen Ludke i Hanna Weinmann, *European Music Portfolio: A Creative Way into Languages- Teacher's Handout*. Lifelong Learning Program. COMENIUS-CMP de la Unió Europea (2012).

culació i la claredat en el discurs alhora que també participa en la millora de la pronunciació i la fluïdesa.²¹ En general, la música ajuda a identificar el ritme i la rima que es poden trobar en poemes i cançons.²²

D'altra banda, la cançó millora la comprensió escrita, mitjançant l'ús de textos significatius on es pot trobar vocabulari i estructures repetitives. Al mateix temps, la cançó també millora l'expressió escrita, sobretot, inventant noves lletres per a cançons ja conegudes i així beneficiar-se del joc lingüístic.²³

A més, enriqueix el vocabulari, ja que es poden fer creacions de cançons canviant una paraula per una altra i incentivant l'ús del diccionari per trobar les paraules de nova incorporació; o creant estrofes noves seguint el ritme i la melodia establertes.

Per tal d'introduir cançons estrangeres al repertori de les corals infantils catalanes es fa necessari aplicar la traducció d'algunes cançons, per tal de fer-les més properes als infants. En una cançó, el text és una part essencial: aquí entràriem en la qüestió de si cal traduir el text de les cançons o no. Alguns autors opinen que les corals infantils de Catalunya han de cantar en català per diversos motius. Primerament perquè cal que els infants entenguin el que canten, paraula per paraula. Després perquè la cançó és un mitjà per introduir paraules fora de l'ús col·loquial. Un altre motiu és perquè la cançó també és una eina integradora de novetats. Finalment, també perquè segons es diu en la circular del SCIC de 1994, la cançó en català actua de contrapès de la pressió de la música de consum, present a tot arreu, majorment anglòfona.

TRADUCCIÓ DE CANÇONS. MÈTODE DE TRADUCCIÓ

A l'hora de traduir cançons Peter Low, traductor de música vocal estableix el que anomena el *Principi de Pentatló*. Segons Low²⁴ l'objectiu de

²¹ Karen Ludke, *Teaching foreign languages through songs*. (Edinburgh: The University of Edinburgh 2009).

²² Anna Fomina, (2000). «Song Melody Influence on Speech Intonation Memorization», dins *Sixth International Conference on Music Perception and Cognition*, eds., C. Woods, G. B. Luck, R. Brochard, S. A. O'Neil, y J. A. Sloboda (Staffordshire, UK: Keele, 2000).

²³ David Crystal, *How Language Works*. (London: Penguin Books, 2007).

²⁴ Peter Low, «The Pentathlon Approach to Translating Songs», dins *Song and Significance: Virtues and Vices of Vocal Translation*, ed Dinda Górlée (Amsterdam- New York: Rodopi, 2005).

la traducció cantable d'un text és que sigui cantat amb la música preexistent. Low, assegura que la traducció de cançons no s'ha de fer mitjançant només un o dos criteris, que serien el ritme i la rima, sinó seguint cinc criteris. Compara el traductor de cançons amb l'atleta olímpic de pentatló. Mitjançant aquesta metàfora Low afirma que el traductor d'una cançó té cinc proves en les quals cal competir, cinc criteris de traducció que cal aconseguir, i el seu objectiu és obtenir el millor resultat final. Els cinc criteris són: el ritme, la rima, el sentit, la naturalitat i la cantabilitat (*Singability*).

Les cançons infantils com que tenen molt més **ritme i rima**, la lletra és més fàcil d'assumir-la. Cal sobretot imbuir-se del ritme musical, veure on cauen els accents és el més important. El primordial és que coincideixin el ritme musical amb el ritme prosòdic de la paraula i sobretot evitar que els accents caiguin malament. A l'hora de traduir cançons cal buscar que hi hagi rima en el text d'arribada, si és possible, però no a costa d'altres aspectes, com per exemple el significat o la cantabilitat que generalment són prioritaris.

Sentit, que existeixi una relació semàntica entre la llengua de sortida i la llengua d'arribada. Buscar les paraules que siguin el màxim de semblants. Interioritzar i memoritzar la cançó, és important el què diu i com ho diu.

Naturalitat, sobretot en el registre i l'ordre de les paraules. En el cas de cançons infantils les traduccions utilitzen paraules planeres pròpies del vocabulari infantil, tot i que de vegades, d'una manera volguda, alguns traductors com Enriqueta Anglada o Josep Vigo, introdueixen paraules poètiques o cultes, que consideren que ajuden a enriquir el vocabulari dels nens.²⁵ Els dos traductors de cançons infantils, defensen que cal enriquir el vocabulari, amb l'únic matís que cal fugir de la utilització de girs poc naturals en la llengua d'arribada i descartar arcaïsmes o paraules de les quals els infants no en puguin comprendre el significat. Els traductors defensen la utilització d'un registre culte o poètic a l'hora d'escollir el vocabulari. D'aquesta manera col·laborem a mantenir la riquesa de la llengua i a no empobrir-la procurant utilitzar expressions i frases fetes pròpies de la riquesa de la nostra llengua.

²⁵ Medina, *Traduccions cantables per a corals infantils catalanes*, 60.

Cantabilitat, és a dir que el text pugui ser cantat, per això a l'hora de traduir cal treballar el text escrit i la música simultàniament. Per exemple cal tenir en compte on cauen les vocals del text i fer ressaltar algunes paraules determinades en el mateix lloc on ressaltaven en el text de sortida. També és imprescindible que una música alegre vagi acompanyada d'una lletra alegre, ja que les paraules reflecteixen la música i el que aquesta expressa. Cal sobretot produir una lletra que sigui comprensible i que soni natural quan es canti.

ANÀLISI DE CANÇONS

A continuació presento la traducció de dues cançons,²⁶ una cançó de J. Vigo: *Cuckoo!* en anglès, *Cucut!* en català (Annex 1), traduïda l'any 1994, i una cançó d'E. Anglada: *Tommy and the Apples* en anglès, *El pòmer* en català (Annex 2), traduïda l'any 1991. La de Vigo és una cançó a dues veus de Benjamin Britten i la d'Anglada és una cançó tradicional de Gal·lesa amb quatre estrofes. Seguiré els criteris de ritme, rima, sentit, naturalitat i cantabilitat de l'anomenat «Principi de Pentatló» descrit per Peter Low,²⁷ per tal d'analitzar-les.

Cal tenir en compte que l'explicació que es fa de les cançons es dirigeix a cantaires i directors de corals infantils, per tal de poder fer una introducció pedagògica i musical de les cançons que es presenten als nois i noies, procurant d'aquesta manera una obertura al món dels infants a través de la traducció de les cançons infantils.

COCKOO!/ CUCUT!

Ritme

La lletra del text anglès respecta els accents musicals: *In April* l'**Abril**; *In May* el **maig**; i se serveix de l'anacrusi per mantenir l'onomatopeia del cucut, i dóna així l'accent a la segona síl·laba: *cuckoo* cucut, tal com correspon al so del cucut. La segona veu repeteix l'*ostinato*: **Cuckoo**, **cucut**; mantenint l'onomatopeia i l'accent musical coincidint amb l'accent prosòdic en la segona síl·laba.

²⁶ Medina, *Traduccions cantables per a corals infantils catalanes*, 81-105.

²⁷ Low, «The Pentathlon Approach to Translating Songs».

La cançó manté majoritàriament en tots els versos un nombre idèntic de síl·labes.

Exemple: *In August away I must*

Sabeu doncs què faig? Me'n vaig.

Rima

En el text de la cançó, cadascun dels versos té una paraula al començament i al final de cada vers que rimen:

Cuckoo, Cuckoo , What do you do ?	Cucut, cucut! Plou i és eixut.
«In April I open my bill ;	L'abril, ves! , fa poc que n'he après.
In May I sing night and day ;	El maig ja canto a bell raig .
In June I change my tune ;	El juny tothom qui em sent
In July far-far I fly ;	diu que entono malament.
In August away I must .»	Sabeu, doncs, què faig ? Me'n vaig .
Cuckoo , cuckoo, cuckoo !	Cucut , cucut, cucut

Sentit

Abans de cantar aquesta cançó, es poden treballar amb el cor infantil els temes següents: El temps de la vinguda del cucut a Catalunya, que és a la primeria d'abril²⁸ més concretament el tres d'abril és la diada que la gent assigna a l'arribada d'aquest ocell, és considerat l'anunciador de la primavera. El diccionari també ens cita alguns refranys i més endavant ens explica que es relaciona el cucut amb l'arribada de pluges: «Al temps del cucut, al matí moll i al vespre és eixut», dita popular de Pont de Suert Trep, «Pel temps del cucut, del matí al vespre és eixut» a Olot. Per això el traductor utilitza l'expressió *Plou i és eixut*, referint-se a la dita popular.

'*L'abril, ves!*', 'ves' s'usa com a exclamació d'estranyesa. Un altre motiu pel qual s'usa aquesta expressió és per implicar al públic que ho cantarà, i possiblement per afegir-hi una síl·laba.

²⁸ Antoni Maria Alcover, i Francesc de Borja Moll *Diccionari Català-Valencià-Balear*. (Palma de Mallorca: Moll, 1985).

Ja canto a bell raig, la cançó fa el símil, de la font amb el cant: quan una font fa un bell raig, vol dir que és un raig amb molta aigua.

El cucut fa un monòleg i ens explica el que fa els mesos d'abril, maig i juny, o sigui per la primavera. El cucut parla sol i ell mateix es fa pregunta i resposta.

Cantar i entonar poden ser sinònims, però entonar té connotacions negatives, en aquest cas *diu que entono malament*. Britten cuida molt la relació entre lletra i música, per això quan hi ha un canvi en la melodia la lletra diu *I change my tune*, ara bé, això potser no vol dir que entoni malament, sinó que simplement ho fa diferent. Si mirem la partitura, o bé seguim la melodia de la cançó, veurem que quan diu *I change my tune* la melodia és diferent. La melodia torna a canviar quan la lletra de la cançó explica que el cucut se'n va, ara la melodia suggereix una volada d'ocell.

La traducció ens aclareix el sentit de *'I open my bill'* traduïnt-ho per *'fa poc que n'he après'*. En la versió anglesa diu *I change my tune*, en la traducció aquest canvi de cant queda més específic i ens explica que *'entono malament'*.

La cançó en anglès ens parla de cinc mesos de l'any, quan en la traducció al català parla en concret dels tres mesos de la primavera, possiblement per concisió. La cançó catalana introdueix dades meteorològiques que ens donen més informació, diu que *plou i és eixut*.

En l'original anglès la cançó introdueix dos personatges, en canvi el cucut de la versió catalana parla tot sol, encara que abans d'acabar el monòleg pregunta a un possible oient *'Sabeu, doncs, què faig?'* i sense esperar cap resposta, ell sol dóna la solució *'Me'n vaig'*.

Naturalitat

Aquesta cançó ens explica el cicle vital del cucut, és una cançó pastoral. L'anglès, ens recita, en forma de diàleg, una conversa entre l'ocell i un altre personatge, probablement un pastor. En aquesta conversa el cucut ens explica què fa durant els mesos de primavera i d'estiu. Quan l'estiu ja està a punt d'acabar l'au ha d'emigrar cap a terres més càlides; per això diu *«away I must»*.

En català, en canvi, aquesta forma de diàleg, que havíem vist en l'anglès, pren una perspectiva diferent. Ara és el cucut, que per voluntat pròpia ens explica, a manera de declamació, el que fa. Aquesta vegada, però, el traductor només ens informa de tres mesos: l'abril, el maig i el juny. Del text català se'n dedueix que el cucut emigra cap a terres més càlides a partir del juny, quan de fet sabem que no és fins la tardor que els ocells marxen cap a altres terres buscant temperatures més suaus: en aquest cas el text es subordina a prioritats rítmiques i de rima. El text segueix la successió abril, maig, juny i per qüestions de ritme l'autor del text català ja no hi pot encabir més mesos.

Així, doncs, l'estructura pregunta-resposta canvia en la traducció. El recurs que li queda a l'autor de la traducció és fer que el propi cucut s'autopregunti i respongui: *Sabeu, doncs, què faig? Me'n vaig*. D'aquesta manera, per mecanisme de compensació, recuperem la pregunta.

El traductor dóna importància a la naturalitat de registre i es serveix de refranys populars, com per exemple utilitzar una part del refrany popular «el temps del cucut: tan aviat plou com és eixut» en el primer vers.

Val la pena anotar el fet de l'expressió anglesa: **night and day**, ja que en català no seria nit i dia, sinó dia i nit. Aquí, doncs, l'ús de la llengua ens fa comprendre la diversitat dels idiomes.

Hi ha una relació semàntica entre el text de sortida i el text d'arribada.

Exemple: *In May I sing night and day*

El maig ja canto a bell raig

Si el text anglès ens fa una descripció de tot el cicle vital del cucut, el text català només ens fa una referència al cant de l'ocell.

Comparem els tres mesos que ambdues versions recullen.

Abril:

Text anglès *I open my bill*. (*obro el bec*)

Text català **fa poc que n'he après**.

Aquí el text català queda molt ambigu, de fet no sabem què és el que ha après. Ha après a menjar? a obrir el bec? a volar? a cantar? La resposta a aquestes preguntes la sobreentendrem quan el traductor ens parli del més de maig.

Maig:

Text anglès: *I sing night and day.*(canto dia i nit)

Text català: **ja canto a bell raig.**

Ambdós textos coincideixen amb el fet de cantar, però en anglès ens explica quan canta, mentre que en català ens explica com.

Juny:

Text anglès: *I change my tune.* (canvio el to)

Text català: **tothom qui em sent
diu que entono malament.**

La versió original anglesa diu que canvia de to, no pas per entonar malament, tal com especifica la traducció, sinó simplement com a canvi. El traductor no recupera en cap moment de la traducció els mesos de juliol i agost, que ni tan sols anomena.

Finalment, sembla com si el cucut, ofès pels comentaris negatius de la gent, pel que fa als seus cants, se'n va. Aquest final és una introducció lliure que ha aportat el traductor, i ha aconseguit així una rima interna del text que no existia en la versió original.

Cantabilitat

En resum, mentre Jane Taylor, a través d'una interrogació al cucut ens explica tot el que aquest ocell fa durant els mesos de primavera i estiu, Josep Vigo ens mostra un cant de lament per part del mateix cucut. El text de Jane Taylor és més descriptiu que Josep Vigo, que ens introdueix els sentiments de l'ocell.

Josep Vigo manté els accents musicals en concordança amb els accents prosòdics, alhora que procura que el text mantingui la rima interna que el text de Jane Taylor proposa. La naturalitat amb què es desenvolupa el text dóna un argument a la història del cucut i fa que el cantaire trobi en la cançó l'aspecte de la cantabilitat ben aconseguit en la traducció al català. L'autor del text en català fa ressaltar algunes paraules determinades en el mateix lloc on ressaltaven en el text original. Exemples: Cucut, Abril, Maig, Juny.

TOMMY AND THE APPLES/ EL POMER

Ritme

Essent com és una cançó amb estrofes, en algunes d'elles tant en anglès com en català els autors se serveixen de l'anacrusi per encabir-hi la lletra respectant els accents prosòdics i musicals. El text català comença la primera estrofa amb anacrusi: així l'accent principal recau en la segona paraula **Jaume**, i l'anacrusi serveix per l'article **En**. Aquesta mateixa estratègia se segueix en el text català per a l'últim vers de la primera estrofa.

El text original anglès utilitza l'anacrusi per a l'entrada de la quarta estrofa: *Now **boys***, i també per als últims versos de les estrofes segona i quarta. Segona estrofa: *And **Tom** came tumbling after*, quarta estrofa: *And **that** would be a pity*. També utilitza el ritme anacrúsic per al segon vers de totes les estrofes excepte la primera. Segona estrofa: *The **tree** it shook with laughter*, tercera estrofa: *The **apples** in a basket*, quarta estrofa: *For **ending** of my ditty*.

L'estructura de la música és una combinació d'una negra i una corxera a cada temps, d'aquesta manera s'obté un ritme amb sensació d'una cantarella infantil.

Exemples: *And as Tom was falling down* *Took them to the market town*
Mentre en Jaume va caient i les portarà al mercat

Rima

Els versos de cadascuna de les estrofes rimen el segon amb el cinquè, en el text anglès; en el català, es repeteixen les paraules excepte en la tercera estrofa del text català que les paraules del segon vers i el cinquè no rimen: *pomes, vila*.

	En anglès		En català	
1. ^a estrofa:	<i>apples</i>	<i>apples</i>	<i>pomes</i>	<i>pomes</i>
2. ^a estrofa:	<i>laughter</i>	<i>after</i>	Ø	Ø
3. ^a estrofa:	<i>basket</i>	<i>market</i>	Ø	Ø
4. ^a estrofa:	<i>ditty</i>	<i>pity</i>	<i>viure</i>	<i>riure</i>

El text en català aconsegueix els monosíl·labs del quart vers en cada estrofa, excepte en la tercera, que per tal d'aconseguir un efecte similar repeteix l'última síl·laba de la paraula anterior, en aquest cas **mercat, cat, cat**. L'autora del text en català aconsegueix amb aquesta repetició un caire infantil.

Sentit i Naturalitat

Aquesta és una cançó amb una ensenyança final, una lliçó per als nens que diu el que no s'ha de fer, tot i que amb un to humorístic. Al començament de la quarta estrofa en anglès diu: escolta bé el meu consell, i en català: apreneu bé la lliçó; en anglès: no t'enfilis amunt que cauràs, i en català: aquell qui bada cau.

La cançó formada per quatre estrofes és la narració d'un fet que passa a un nen, en *Tommy*, en el text de sortida i en *Jaume* en el text d'arribada. Ja només de començar la primera estrofa la versió catalana ens mostra un personatge poc eixerit, diu que és babau mot que rima amb cau. Aquesta qüestió que no forma part de l'original, ja que en el text anglès si el protagonista cau no és per culpa seva sinó per culpa de l'arbre i de la molsa que hi ha crescut amb la conseqüent viscositat que fa que rellisqui. La molsa és un element molt comú en els arbres de la Gran Bretanya, degut al alt grau d'humitat dels seus boscos. Aquest és, doncs, un element que no es recupera en la traducció. Malgrat la naturalitat del text trobem un text una mica forçat en el quart vers de la primera estrofa: la traductora sempre parla **d'en** Jaume, menys aquí que només diu el nom sense l'article davant.

En la segona estrofa la traductora manté la personificació de l'arbre: tant en anglès com en català l'arbre riu. L'original anglès ens parla del terra on ha crescut aquest arbre; en canvi la traducció al català ens parla més de l'arbre, de com són les branques, en aquest cas petites, ja que parla de branquillons, i de l'estat de l'arbre, ple de fruits.

La tercera estrofa introdueix la mare del protagonista i això ho trobem tant en anglès com en català. És un fet força natural que en una narració on hi surt un nen petit, innocent, però alhora entremaliat, que s'enfila als arbres, hi aparegui el personatge protector de la mare. La mare porta les pomes al mercat de la vila, i se sobrentén que és per vendre les pomes.

Finalment, la persona que ens explica la història ens en dona l'ensenyança. La versió anglesa ens parla d'un consell que ens dona el narrador de la història o cantarella: *ditty*. En català el narrador parla d'una lliçó; això vol dir, de mestre a deixeble, de pares a fills, d'un superior a un subordinat. La lliçó: *aquell qui bada cau*, és un refrany català popular de Menorca²⁹ i popular a Vic.³⁰ L'original anglès també utilitza un refrany que trobem en el nostre refranyer popular: «Qui més amunt puja, de més amunt cau»,³¹ però en aquest cas la traductora ha optat per utilitzar un refrany diferent, tot i que manté el caire popular que li dona l'utilització d'un refrany.

La quarta estrofa acaba de manera diferent; mentre en anglès el fet de caure de molt amunt seria una llàstima, la versió catalana diu que el que cau perquè bada, fa riure.

Cantabilitat

A la part de dalt de la partitura en anglès l'autor de la música ens explica com vol que s'interpreti i escriu que vol que sigui alegre: «*Gaily*». L'autor musical insinua una notació que fa fàcil la utilització de més o menys síl·labes en els versos, ja que en el mateix original així passa, segons convé en el text de cada estrofa. Aquest fet fa més fàcil l'adaptació del text en català, per tal de poder aconseguir una cantabilitat adequada mantenint els accents prosòdics i musicals correctament col·locats. Aquest recurs és utilitzat ja de bon principi, en el primer vers de la primera estrofa, per part d'Enriqueta Anglada, que introdueix una síl·laba de més, però manté l'accent principal en la segona paraula, ***Jaume***. En anglès no es necessita l'article davant d'un nom propi, en canvi sí que es necessita en català. L'autora del text català pot començar amb la introducció del personatge sense estrafer la cançó, ja que el mateix músic ja ha previst la utilització de l'anacrusi del compàs anterior per la introducció del primer vers de la quarta estrofa. El mateix es produeix en el cinquè vers de la primera estrofa.

²⁹ Antoni Maria Alcover i Francesc de Borja Moll, *Diccionari Català-Valencià-Balear* (Palma de Mallorca: Moll, 1985, vol 2: 201).

³⁰ Alcover y Moll, *Diccionari Català-Valencià-Balear*, vol 2, 201.

³¹ Alcover y Moll, *Diccionari Català-Valencià-Balear*, vol 3, 66.

L'autora del text català fa ressaltar algunes paraules en el mateix lloc on ressaltaven en el text original. Exemples: pomer, pomes, riure, mare, mercat.

Tommy climbed the apple tree	En Jaume puja al pomer
For to pluck some apples	per abastar pomes
The tree it shook with laughter	l'arbre es posa a riure
Tommy's mother gathered up	Però la mare va a collir
Took them to the market town	i les portarà al mercat

CONCLUSIÓ

La traductologia ens aporta diversos paràmetres necessaris per a poder obtenir una traducció cantable i adaptada totalment a la llengua d'arribada, amb clares prioritats musicals, de manera que quan cantem una cançó ni tant sols ens adonem que pertany originàriament a una altra llengua. Els traductors tenen en compte de fer un tipus de traducció mitjançant la qual, el text traduït «soni» igual que l'original. Al mateix temps es procura expressar la mateixa idea tot i que utilitzant paraules o expressions diferents. Finalment els traductors també han vigilat de no alterar la mètrica³² i en canvi s'allunyen totalment de la traducció literal. Aquestes traduccions que hem mostrat, utilitzen diferents maneres de traduir, però sempre amb clares prioritats musicals.

La traducció de cançons infantils ens permet d'una banda conèixer la cultura, el vocabulari i les tradicions del text de sortida; i d'altra banda el transport d'aquest vocabulari, frases fetes i expressions populars a la llengua d'arribada. La traducció fa que ens adonem que el món és molt divers, però que també hi ha molts elements que podem compartir. Les corals infantils catalanes interpreten cançons en la llengua pròpia, així com cançons traduïdes d'altres llengües al català.

Les corals infantils a través del SCIC, van omplir l'espai buit de l'ensenyament de la música en els centres escolars de l'època de la repressió franquista, procurant l'ús del català per part dels nens i nenes, a través de

³² Ignacio Pérez, «Estudio del fenómeno traductor en la canción moderna: Bon Jovi en castellano» dins *Últimas Corrientes Teóricas en los Estudios de Traducción y sus Aplicaciones* ed Ann Barr; María Rosario Martín Ruano; Jesús Torres del Rey (Salamanca: Universidad de Salamanca: 2001).

la cançó. Les corals infantils, amb l'ajuda dels seus directors van buscar la manera de transmetre els valors del gust per la música, ja que la música com a assignatura no es contemplava en l'ensenyament primari després de la Guerra Civil espanyola. Els directors que van iniciar el moviment SCIC eren hereus de l'*Escola Moderna*, la qual utilitzava mètodes educatius que proposaven a l'alumne com a agent actiu de la pròpia educació.

A partir de la traducció podem conèixer les particularitats d'altres llengües, conèixer el folklore d'altres països. En definitiva obrir una finestra al món que permeti als infants conèixer altres realitats mitjançant la seva pròpia llengua. La traducció de cançons ens permet introduir peculiaritats d'altres cultures i d'aquesta manera afavorir i ampliar els coneixements generals dels nens i les nenes a través de la música. ■

Nota sobre l'autora:

NÚRIA MEDINA CASANOVAS és especialista en la recerca sobre el treball interdisciplinari de música i anglès i els efectes motivadors del treball conjunt d'aquestes assignatures. Des de l'any 1988 és professora de Didàctica de la Llengua Anglesa, Llengua per a Usos Acadèmics i Enfocaments i Metodologies per a l'Ensenyament de l'Anglès a la Facultat d'Educació Traducció i Ciències Humanes de la Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya. Actualment forma part del grup de recerca GRELL.

És Llicenciada en Filologia Anglesa per la Universitat de Barcelona i Doctora en Traducció Llengües i Literatures per la UVIC-UCC amb el treball *English Rap: Una proposta interdisciplinària d'anglès i de música per a Primària*. Ha publicat diversos llibres de text per a l'ensenyament de l'anglès a l'Educació Primària, diferents articles sobre la importància de la música per a l'ensenyament de l'anglès com a llengua estrangera i l'*Easy English Dictionary* (Eumo Editorial, 2004).

Ha portat a terme diferents seminaris sobre aspectes de didàctica de l'anglès. Ha participat en diversos congressos sobre l'ensenyament de l'anglès com a llengua estrangera. Ha sigut membre del comitè organitzador del congrés HEPCLIL. Ha organitzat diverses Jornades sobre l'ensenyament de l'anglès a Infantil i Primària a la UVIC-UCC.

Benjamin Britten
Del cicle Friday Afternoons
Text de Jane Taylor
De Tom Tiddler's Ground
Antologia de poemes a cura de
Walter de la Mare

Cuckoo, Cuckoo, What do you do?
«In April I open my bill;
In May I sing night and day;
In June I change my tune;
In July far-far I fly;
In August away I must.»
Cuckoo, cuckoo, cuckoo!

Josep Vigo 1994

Cucut, cucut! Plou i és eixut.
L'abril, ves!, fa poc que n'he après.
El maig ja canto a bell raig.
El juny tothom qui em sent
diu que entono malament.
Sabeu, doncs, què faig? Me'n vaig.
Cucut, cucut, cucut

[illegible]

ANNEX 2

TOMMY AND THE APPLES Cançó infantil gal·lesa Harmonització: S. Northcote Tommy climbed the apple tree For to pluck some apples; Tree with moss was overgrown, Tom fell down, Down, down, Tommy and the apples. And as Tom was falling down The tree it shook with laughter; Shook the apples to the ground (Lumpy ground) Down, down, And Tom came tumbling after. Tommy's mother gathered up The apples in a basket; Took them to the market town (Busy town), Down, down, Took them to the market. Now boys and girls take my advice, For ending of my ditty: Don't go climbing up too high, Or you'll fall, Down, down, And that would be a pity.	EL POMER Adaptació: E. Anglada 1991 En Jaume puja al pomer per abastar pomes. Com que és un xic babau Jaume cau, cau, cau en Jaume i les pomes. Mentre en Jaume va caient l'arbre es posa a riure espolsant els branquillons plens de fruits, fruits, fruits, sobre el pobre Jaume. Però la mare va a collir totes les pomes i les portarà al mercat al mercat, cat, cat, al mercat de la vila. Aprengueu bé la lliçó aprengueu a viure, perquè aquell qui bada cau bada cau, cau, cau, i a tothom fa riure.

31. TOMMY AND THE APPLES

H. H.

Welsh Nursery Song*
Arranged by S.N.

Gaily *mf*

VOICE

1. Tom-my climbed the ap - ple tree For to pluck some
2. And as Tom was fall - ing down The tree it shook with

PIANO

mf

ap - ples; Tree with moss was o - ver-grown, Tom fell down,
laugh - ter; Shook the ap - ples to the ground (Lum - py ground)

After last verse

Down, down, Tom - my and the ap - ples.
Down, down, And Tom came tumb - ling af - ter.

3. Tommy's mother gathered up
The apples in a basket;
Took them to the market town
(Busy town),
Down, down,
Took them to the market.

4. Now boys and girls take my advice,
For ending of my ditty:
Don't go climbing up too high,
Or you'll fall,
Down, down,
And that would be a pity.

* Noted by the arranger from the singing of his uncle, the late Darran Llewellyn.

27

EL POMER

trad.: Galesa
harm.: S. Northcote
adap.: E. Anglada

1. En Jau-me pu-ja al po-mer
per a-bas-tar po - mes. Com que és un
xic ba-bau Jau-me cau, cau, cau; en
Jau-me i les po - mes

2. Mentre en Jaume va caient
l'arbre es posa a riure
espolsant els branquillons
plens de fruits, fruits, fruits,
3. Però la mare va acollir
totes les pomes
i les portarà al mercat
al mercat, cat, cat,
al mercat de la vila.
4. Aprengueu bé la lliçó
aprengueu a viure,
perquè aquell qui bada cau
bada cau, cau, cau,
i a tothom fa riure.

ESTÉTICA ILUSTRADA, DISCURSOS DE CLASE Y EDUCACIÓN MUSICAL ESCOLAR EN LOS COMIENZOS DEL SIGLO XX

*Illustrated aesthetic, class discourses and music education in
schools in the early Twentieth century*

María Eugenia Bolaño Amigo*

Fecha de recepción: 07/06/2016 • Fecha de aceptación: 23/10/2016

Resumen. En torno a la idea de «música culta» giran representaciones, acentuadas desde la época renacentista, que condicionaron y condicionan los modos de educación musical, así como las construcciones socioculturales que de esta pueden derivarse. De esta forma, los discursos subyacentes a esta noción de «música» prevalecieron aún con las notables innovaciones introducidas a comienzos del siglo xx en el ámbito de la educación musical que, por otra parte, tuvieron sus principales repercusiones en las metodologías utilizadas en el aula de música. Atendiendo a estos aspectos, pretendemos ofrecer una aproximación a los procesos que, entre finales del siglo xix y a comienzos del siglo xx, se inclinaron por amparar una idea de «música culta», con sus respectivas incidencias en la historia educativa escolar.

Palabras clave: Estética ilustrada; Discursos de clase; Educación musical escolar; Siglo xx; «Música culta».

Abstract. *The Concept of «serious music» has been subject to kinds of representations, especially since the Renaissance, which conditioned and continue to condition approaches to musical education as well as the socio-cultural constructions deriving from them. Thus, the underlying discourses regarding this notion of «music» still prevailed even with the notable innovations introduced in the early twentieth century in the area of music education, innovations which also had a major impact on the methodologies used in music class. Based on these considerations, we attempt to offer an approximation to the processes that, during the late nineteenth and early twentieth*

* Departamento de Pedagogía e Didáctica. Facultade de Ciencias da Educación. Universidade de Santiago de Compostela. Rúa de Vicente Fraiz Andón. Campus Vida. 15782 Santiago de Compostela. A Coruña. España. mariaeugenia.bolano@usc.es

centuries, tended to support the idea of «serious music» while we also examine the influence they had on school educational history.

Keywords: *Illustrated aesthetic; Class discourses; School music education; Twentieth century; «Serious music».*

INTRODUCCIÓN

El concepto de «música», como construcción sociocultural que es, varía en relación a las representaciones de cada grupo humano en contextos espaciales y temporales determinados. No existe, pues, una idea «universal» de música,¹ aunque sí suele prevalecer entre nosotros la idea de «música» como el más universal de los lenguajes.² Cuando hablamos de música aludimos, por lo tanto, a una multiplicidad y variedad de experiencias y de actividades. De este modo, podría resultar poco «ético» preservar la idea de que existe una música más «auténtica» o más «elevada» que otra, si bien en Occidente disponemos de fuentes que nos permiten afirmar que esta noción comienza a gestarse ya en el siglo V antes de nuestra era,³ y aún podríamos encontrar este planteamiento reproducido en civilizaciones más lejanas. Con todo, hoy en día seguimos sustentando y alimentando representaciones musicales —acarreando muchas veces los correspondientes valores que trasladan— que no son propias de nuestra época y contexto, sino que nos retrotraen a otros lugares y tiempos.

¹ En este sentido señala Nicholas Cook que la palabra «música» constituye un constructo que «adopta tantas formas como identidades culturales o sub-culturales existentes»; en Nicholas Cook, *De Madonna al Canto Gregoriano. Una muy breve introducción a la música* (Madrid: Alianza Editorial, 2001).

² Noción comprensible en el mundo occidental eurocéntrico que se torna más compleja si observamos la existencia de culturas que no disponen de una sola palabra para definir «música», sino que a esta vinculan múltiples experiencias asociadas que podrían englobar incluso a otras artes como la danza o el teatro; o si tenemos en cuenta a aquellas sociedades que no establecen distinciones entre la idea de «escuchar música» y «ser música o músico». Siendo así, posiblemente esta idea de la música como «lenguaje universal» se distorsiona, al apreciar que ante una misma interpretación musical las reacciones entre personas pertenecientes a distintos lugares y momentos históricos serían bien diferentes. Incluso podría decirse que bajo esta tesis subyacen intereses ligados a la imposición de «un tipo de música universal» que responda a criterios de valor de cambio y no de valor de uso (como sucede en sociedades precapitalistas), así como a las demandas de carácter mercantil o lucrativo del mundo capitalista en el que vivimos (así sucede, cada vez más, en este y otros ámbitos como el de la alimentación o el de la moda, entre otros).

³ Remitiéndonos al descubrimiento del filósofo griego Pitágoras, conforme el cual las notas de la escala musical se corresponden con sencillas proporciones de números enteros. En esta línea, según especularon Pitágoras y sus seguidores, todo el universo estaría construido bajo los mismos principios matemáticos, de forma que la música que oímos sería una versión audible de la armonía que une los elementos del universo, la denominada «música de las esferas».

Es en el período de la Ilustración, con su declarada intencionalidad de «disipar las tinieblas de la humanidad mediante el uso de la razón», cuando comienza a concebirse la cultura como un proceso de perfeccionamiento intelectual ligado a la formación del espíritu, asociándose igualmente a aquellas actividades tradicionalmente vinculadas a un estatus social elevado. Se supedita entonces el concepto de «cultura» al de «cultura de élite»,⁴ y habrá que esperar prácticamente hasta finales del siglo XIX, con la aparición de voces que hablan de «cultura popular» y de «pluralidad de culturas» frente a los valores más elitistas y clasistas, para apreciar las reacciones ante esta concepción. Todos estos constructos se trasladan al ámbito de la cultura musical y de su enseñanza, donde hasta la fecha siguen prevaleciendo ideas conectadas con la representación ilustrada de «música culta» que trascienden a todos los ámbitos musicales.

Partiendo de estos preceptos y atendiendo a las indicaciones procedentes de la historia social, de la historia cultural, de la sociología de la música y de la historia de la estética musical, pretendemos aquí presentar un recorrido que nos aproxime a una mejor comprensión de algunos de los procesos que, en Europa y ya de desde finales del siglo XIX y comienzos del XX, optaron por preservar la idea de «música culta», con su consecuente incidencia en la historia educativa escolar, escapando así a otras posibilidades de educación musical.

En este sentido, en un primer momento nos centraremos en indagar en torno a las recíprocas influencias existentes entre ideologías, clases sociales y las formas de concebir y/o hacer música. Esto nos permitirá acercarnos, de un modo más crítico y comprensivo, a los discursos que, a comienzos del siglo XX y con dispares incidencias, han podido estar presentes en la educación musical escolar. Finalmente, concluiremos el trabajo perfilando posibles horizontes para la educación musical escolar en nuestros días.

⁴ La conceptualización de «estética ilustrada», aplicada a la música, apela a la dimensión cultural de este arte como «cultura de élites». Esta visión remite a una concepción de «cultura» restringida y asociada a determinados grupos sociales, de manera que estaría enmarcada en la denominada «perspectiva humanista o ilustrada». Dicha perspectiva se construye como una noción jerárquica mediante la cual se procede a la estratificación de los diversos segmentos sociales atendiendo a la distribución de los bienes culturales o simbólicos. Este concepto sería opuesto a la «perspectiva romántico-antropológica», que comprendería todas las expresiones materiales y simbólicas de un grupo humano.

IDEOLOGÍAS, CUESTIONES DE CLASE Y MÚSICA: INFLUENCIAS RECÍPROCAS⁵

La distinción entre las concepciones occidentales de «música culta» y «música popular» es heredera de la diferenciación entre «cultura de élites» y «cultura popular», que se fue acentuando paulatinamente desde los comienzos del Renacimiento y desde sus expresiones cortesanas. Efectuando un muy breve recorrido en torno a esta evolución podemos aludir a que el siglo XVI se configura como una época de fuerte expresividad de la cultura popular. Además, la relación entre ésta y la cultura de élites parece ser estrecha «aunque planteada de forma asimétrica».⁶ Sin embargo, en el siglo siguiente, debido fundamentalmente a algunas de las consecuencias de las reformas religiosas,⁷ la presencia tolerada o legitimada de la cultura popular, casi siempre expresión de libertad y de crítica de órdenes estereotipados, retrocede. La brecha entre «alta» y «baja» cultura será aún mayor a medida que avanza el siglo XVIII, desde el momento en que los sectores nobiliarios y de la alta burguesía renuncian a participar en la cultura popular, marcando la diferencia y ocasionando con ello el oscurecimiento de tantos aspectos de la cultura popular. No será hasta bien entrado el siglo XIX cuando se redescubren, bajo algunas influencias del romanticismo estético, formas propias de la cultura popular que comienzan a incidir en las artes, abriéndose entonces un diálogo entre la cultura tradicional popular y la «alta cultura», lo que atañe también al campo musical. No obstante, la consolidación de los sectores sociales burgueses interesados en preservar esa idea de cultura —por extensión, de música «por y para» élites— generará espacios y modos de hacer destinados a tal fin, en muchos casos «exclusivos» y/o «excluyentes».

Es precisamente a lo largo del siglo XIX cuando aparecen instituciones e industrias que centran su labor en el desarrollo de funciones comerciales ligadas a la música. Además, se introducen en este tiempo cambios en la forma de crear y de percibir música que van paulatinamente in-

⁵ Para la elaboración de este epígrafe nos hemos apoyado fundamentalmente en María Eugenia Bolaño Amigo, «Estética ilustrada musical e intereses ideológicos. Preservación de la idea de música culta a comienzos del siglo XX, clases sociales y educación», en *Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación. Arte, literatura y educación*, ed. Núria Padrós, Eulàlia Collelledmont y Joan Soler (Vic: Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya, 2015).

⁶ Jaime Hormigos Ruiz, *Música y sociedad. Análisis sociológico de la cultura musical de la posmodernidad* (Madrid: Fundación Autor, 2008), 124.

⁷ Pues tanto la reforma protestante como la católica tacharon a la cultura popular de «pagana e inmoral».

crementándose hasta configurar el amplio y diverso panorama musical que durante todo el siglo XX se fue enriqueciendo. En este sentido, el escritor italiano Baricco⁸ asume que esta industria cultural, que paulatinamente va surgiendo a partir del siglo XIX, es la misma que moldea segmentos diferenciales de mercado, bajo sus propios códigos, que se encuentran arraigados en los iconos decimonónicos, perfilando así la división de los consumidores.⁹ Una segmentación que concede una supuesta mayor relevancia, complejidad, superior articulación y huella cultural a la denominada «música culta». Estas argumentaciones, que emanan de la preconcepción «de que la música es una especie de ventana abierta a un mundo esotérico que está más allá del conocimiento ordinario»¹⁰ ya presente en civilizaciones ancestrales,¹¹ fueron además consolidadas en el Romanticismo más incipiente con la figura de Ludwig van Beethoven (1770, Bonn, Alemania - 1827, Viena, Austria). De esta manera, se le otorgaban a la música tradicionalmente designada como «clásica» significados espirituales y filosóficos, que incluso llevaban al músico —y prioritariamente, al considerado «músico por excelencia», el compositor— a escapar de la óptica comercial de su trabajo; asimismo, se consideraba que esta música lograba en cuanto a su gramática y sintaxis musical una complejidad superior que, por ello, desafiaba las capacidades receptivas de un público «normal», tornándose entonces solo apta para oyentes «expertos» o «entendidos», siendo esta visión ideológica la que se traslada desde las concepciones de la burguesía romántica hasta nuestros días.

En este sentido, hoy sabemos que la música, posiblemente debido a su amplia capacidad comunicativa, ha sido utilizada en todas las épocas y contextos de Occidente para «legitimar racionalmente un orden social,

⁸ Alessandro Baricco, *El alma de Hegel y las vacas de Wisconsin* (Madrid: Siruela, 1999).

⁹ Una división que nos remite a atender las tesis reflejadas en 1979 por Bourdieu en *La distinción*, según las cuales el capital cultural de las clases dominantes ejercería una «violencia simbólica» sobre las clases dominadas, de modo que, entiende Bourdieu, «la estética de la clase trabajadora es una estética dominada, a la que se obliga a definirse siempre en términos de la estética dominante». En Pierre Bourdieu, *Distinction: A social critique of the judgement of taste* (Cambridge: Harvard University Press, 1984), 41.

¹⁰ Cook, *De Madonna al Canto Gregoriano*, 57.

¹¹ Escritores como el alemán E. T. A. Hoffmann (1776-1822) recordaron estas antiguas civilizaciones al aludir a la música como «el reino del espíritu».

que es, en definitiva, el objetivo de la ideología».¹² Dentro de este orden de ideas, actualmente disponemos de variados trabajos que focalizan su atención en el alcance de la música para transmitir determinadas ideologías al servicio de intereses políticos y morales. Se trata de estudios centrados especialmente en períodos históricos o en compositores concretos, enfocados desde muy diversas perspectivas.¹³ Tomándolos en consideración podemos afirmar que el lenguaje musical y, con él, toda clase de prácticas ligadas a la música, no son neutras. Bajo el velo de la obra artística subyacen imágenes y representaciones sociales que son transmitidas y sobre las cuales elaboramos, divulgamos y/o asumimos —de forma más o menos consciente— categorías y sistemas de valores.¹⁴

Estas representaciones sociales de las que hablamos han sido utilizadas a lo largo de la historia para diferenciar «tipologías musicales» y vincular las mismas a distintos grupos sociales.¹⁵ Y esto es así porque «encontramos en la música una síntesis de los procesos cognitivos propios de una cultura y, también, del resultado de sus interacciones sociales»,¹⁶ siendo conscientes de que:

La expresión musical es una constante en la especie humana y, entendiéndola de este modo, hay algunos elementos y compor-

¹² Horacio Capel, José María López y José Tomás Pardo, *Ciencia e ideología en la ciudad (vol. II). I Coloquio interdepartamental* (Valencia: Generalitat valenciana, Conselleria d'Obres Públiques, Urbanisme i Transports, 1992), 139.

¹³ Entre ellos podemos destacar los comprendidos en la obra de Theodor Wiesengrund Adorno (1903-1969), pues como bien señala Fubini «para valorar en plenitud la importancia histórica de su extensa obra hace falta previamente valorar el hecho de que ningún musicólogo había intentado jamás captar, con tanta profundidad y agudeza como lo hizo él, los nexos que ligan estrecha y dialécticamente la música con el mundo de la ideología»; en Enrico Fubini, *La estética musical desde la Antigüedad hasta el siglo XIX* (Madrid: Editorial Alianza Música, 2010), 437. Comprendemos pues que, a pesar de las críticas que su pensamiento haya podido recibir, actualmente resulta difícil proyectar una mirada alrededor de la problemática ideológica, filosófica y estética que gira en torno a la música del siglo XX sin tener presentes sus tesis.

¹⁴ Efectuamos esta afirmación siendo conscientes de que los propios músicos (intérpretes y compositores) evitaron después de la Segunda Guerra Mundial el sometimiento de su creación artística a la instrumentalización política, aunque no siempre fue posible. Muchos otros músicos fueron conscientes del papel que la música podía desempeñar como transmisora de ideas y procedieron a su utilización apoyando determinadas ideologías o concepciones políticas y sociales de su tiempo.

¹⁵ Es del caso aludir, como ejemplo, a la parcela musical conocida como «Gran Música», dirigida a públicos de la burguesía supuestamente cultos; al Canto Coral, vehículo de ideas moralizadoras destinado a clases medias, o a la Zarzuela, expresión o representación de segmentos sociales populares españoles (Capel, López y Pardo, *Ciencia e ideología en la ciudad*, 1).

¹⁶ Hormigos Ruiz, *Música y sociedad*, 20.

tamientos universales en ella. Ahora bien, una determinada música sólo puede entenderse en un contexto social que le confiere un valor y que genera un abanico de emociones inseparables de las vinculaciones sociales [...]. Ningún estilo musical se construye con características exclusivas, [pues] sus dimensiones son las que quiera darle su sociedad y su cultura.¹⁷

Acudiendo a palabras de Dufour, podríamos añadir aún que es imposible atribuir un fenómeno estético simplemente a sus orígenes sociales, pero tampoco podremos conocerlo en todas sus dimensiones si no indagamos en sus condicionantes sociohistóricos, pues son estos los que contribuyen a «arrojar luz y sentido sobre los motivos —conscientes o inconscientes— que le dieron sentido, y abrir posibles vías reflexivas sobre la renovación de los términos de esa experiencia estética».¹⁸

A pesar de lo dicho, no debemos eludir, sin embargo, que durante el siglo XIX y comienzos del XX, existieron diversos escritores y compositores que reivindicaron la trascendencia de la música clásica como arte autónomo con respecto a las ideologías y a la política y que, por lo tanto, esta debía componerse, interpretarse y apreciarse en sí misma, ajena a las preocupaciones políticas y sociales. De esta forma:

hasta cierto punto, el hecho de tratar a la música en sus propios términos era un ideal admirable que permitió a muchos oyentes disfrutar de la música por sí misma y como un alivio a los desvelos cotidianos. Pero en otros aspectos, desde su cultivo por parte de la élite económica y social hasta su asociación con los nacionalismos, la música clásica nunca escapó de todo de las redes de la política.¹⁹

Esta perspectiva se vio en cierta medida reforzada con el desarrollo de la musicología en el siglo XIX, que centró su objeto de estudio en los diferentes estilos y procedimientos musicales del pasado, más que en sus funciones sociales. Fue, en cambio, con el nacimiento de la sociología de

¹⁷ Hormigos Ruiz, *Música y sociedad*, 20-21.

¹⁸ Michèle Dufour, «El idioma romántico de la música absoluta. En torno a Beethoven», en *Musyca. Música, sociedad y creatividad artística*, coords. Javier Noya, Fernán Val y Martín Pérez (Madrid: Biblioteca Nueva, 2010), 193-209.

¹⁹ Peter Burkholder, Donald Grout y Claude Palisca, *Historia de la música occidental* (Madrid: Alianza Editorial, 2008), 962.

la música como disciplina (a mediados del siglo XIX),²⁰ cuando comenzó a hacerse hincapié en las cuestiones sociales e ideológicas, y es con Theodor Adorno y con su *Sociología Dialéctica* cuando empiezan a cuestionarse con fuerza y en profundidad los vínculos entre música e ideología.

Todos estos tejidos, no siempre visibles o visibilizados, se entrelazan en los procesos de comunicación musical y de educación musical existentes en la actualidad, debiendo señalar que hasta hoy se sigue perpetuando la idea de «música culta». Igualmente sucede en otros muchos espacios y prácticas, en los que esta noción se une además a la de música como «capital estético».²¹

DISCURSOS PRESENTES EN LA EDUCACIÓN MUSICAL ESCOLAR DE COMIENZOS DEL SIGLO XX EN EL ESCENARIO EUROPEO: UNA APROXIMACIÓN²²

La educación musical en Europa estuvo marcada, hasta la llegada del siglo XIX, por las directrices de la Iglesia católica. Monasterios, abadías, capillas catedralicias, colegiadas y santuarios, configuran entonces la infraestructura destinada a la instrucción musical.²³ Pero, a lo largo del siglo XIX la Iglesia —y con ella la música religiosa— va perdiendo incidencia en la vida musical y, en este contexto, se fortalece el desarrollo institucional educativo musical privado de mano de una burguesía en ascenso que promueve una «música profana» ligada fundamentalmente a óperas y a teatros. En esta línea, se multiplican las veladas y reuniones musicales en las que se cultivan el baile y la música de salón. Además se consolida la afición a la ópera, se crean coros, sociedades de conciertos, orquestas, conservatorios y acade-

²⁰ Comprendemos la sociología de la música, de acuerdo con los planteamientos de Fubini, como una modalidad de pensamiento estético que se ha venido desarrollando en torno a la música y por la que se entiende «toda forma de pensamiento que pone en relación la música con los hechos sociales»; en Fubini, *La estética musical desde la Antigüedad hasta el siglo XX*, 407.

²¹ Bajo esta conceptualización se entiende la música convertida en algo que podemos almacenar o acumular. La cultura musical es percibida, de este modo, como un proceso de creación, distribución y consumo.

²² Desarrollamos en este epígrafe un recorrido genérico que, siendo consciente de las múltiples diferencias existentes entre los diversos países europeos, no atenderá con la exhaustividad que merecería a las particularidades que corresponden a cada sistema educativo y a sus respectivas incidencias en los centros educativos escolares.

²³ María Ángeles Sarget Ros, «Perspectiva histórica de la educación musical», *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 15, (2000): 117-132.

mias musicales. En este contexto, cada vez más, surgirán en Europa central grupos de aficionados en sociedades para la práctica del canto coral²⁴; mientras que la actividad instrumental continuará floreciendo, pero de un modo más lento y limitada a grandes núcleos de población. Hay que hacer notar, de todos modos, que a pesar de toda esta diversidad y multiplicación de iniciativas relacionadas con la música y con la educación musical, la música aún continuará siendo fomentada como una «enseñanza de adorno», sobre todo entre las mujeres.²⁵

Además de impulsar mediante el mecenazgo la creación de sociedades, ateneos y liceos destinados a una enseñanza musical que no procura, en todo caso, la formación profesional, la burguesía europea promoverá también la creación de conservatorios²⁶: la gradual configuración de la música como objeto de ostentación entre las clases altas lleva a un creciente interés por acceder al conocimiento y a la profesionalización musical por parte de los segmentos más acomodados de la sociedad.

En este clima y con el incipiente desarrollo de los sistemas educativos nacionales, la música comienza a establecerse como materia escolar en diferentes países europeos, particularmente en aquellos de confesión religiosa protestante. Su presencia en el currículum se garantiza debido a diversas razones²⁷: la incorporación del lenguaje musical procura incidir en el perfeccionamiento del canto litúrgico del pueblo;²⁸ se asocia la edu-

²⁴ El movimiento coral se desarrolló tardíamente en España, donde las primeras sociedades corales surgen en Barcelona en los años cincuenta del siglo XIX, de mano de Josep Anselm Clavé y Juan Tolosa.

²⁵ Hecho que contribuirá a la pervivencia de marcados sesgos de género aún latentes a día de hoy. Atendiendo a aspectos relacionados con esta cuestión, anotamos los trabajos de Lucy Green, *Música, género y educación* (Madrid: Morata, 2001), también de Lamb, Dolloff y Howe, «Feminism, Feminist Research and Gender Research in Music Education», en *The new handbook of research for music teaching and learning*, eds. Colwell y Richardson (New York: Oxford University Press, 2002), 648-674, o de María Loizaga Cano, «Los estudios de Género en la Educación Musical», *Revisión Crítica. Musiker*, 14, (2005): 159-172; Patricia Digón Regueiro, «Género y música». *Música y Educación: Revista trimestral de pedagogía musical* 13 (41), (2000): 29-54.

²⁶ Los primeros conservatorios datan su origen en la Italia del siglo XVI, pero no será hasta tres siglos más tarde cuando comiencen a adquirir una notable dimensión europea. El primer conservatorio de España se funda en Madrid en el año 1830.

²⁷ Susana Flores, «Sociedad, cultura y educación musical», en *Música, complementos de formación disciplinar*, coord. Andrea Giráldez (Barcelona: Graó, 2010), 9-34.

²⁸ A modo de ejemplo, puede señalarse como en las escuelas elementales rusas la práctica de los cantos litúrgicos se constituyó como elemento del currículo tras la legislación de 1819. Alude Flores (2010) a que líderes religiosos de países como Inglaterra, Dinamarca, Noruega y Suecia, destacaban

cación musical al fortalecimiento de la moral y a la mejora de la conducta social²⁹; se considera que el aprendizaje musical facilita aprendizajes de otras áreas de conocimiento y de conducta³⁰; se valora la música como forma de preservar la herencia cultural y de promover el sentimiento de pertenencia e identidad nacional³¹; y se aprecia también la formación musical por su posible contribución a la autoexpresión y al desarrollo individual.³²

Con todo, las diferencias entre los diversos contextos son muchas y, en el escenario español, portugués e italiano, la implantación de la enseñanza musical continúa siendo escasa en este tiempo. Por otra parte, un currículum excesivamente tecnificado, centrado prioritariamente en el aprendizaje de la lectoescritura musical llevó a la convicción, a finales del siglo XIX, de la necesidad de cambiar objetivos, contenidos y métodos en las aulas de música.

Será a comienzos del siglo XX cuando los avances que se vienen desarrollando en torno al estudio de la infancia y la afirmación de la filosofía educativa de la Escuela Nueva, en medio de distintos cambios sociales y culturales, contribuyen a generar un clima de renovación pedagógica que se extiende al campo musical. Asistimos pues, desde los albores del siglo, a la extensión de la idea de renovación y de investigación en la educación musical,³³ lo que se pone de relieve en este momento con la aparición de múltiples sistemas de educación musical dirigidos a la educación general, que se fundamentan en las directrices de la nueva pedagogía.

De este modo, las propuestas pedagógicas del belga Ovidio Decroly y de la italiana María Montessori trasladan también sus influencias a los

con frecuencia la necesidad de las clases de canto en la escuela como modo para lograr mejoras en la participación de la congregación en el canto del culto religioso.

²⁹ El inglés John Turner explica, en su *Manual of Instruction in Vocal Music* (1833), los rudimentos de la música como forma de ayudar al pueblo a practicar la música eclesiástica, además de promoverla como una alternativa «saludable» para el goce del tiempo libre por parte de las clases trabajadoras.

³⁰ Podemos hacer referencia a la existencia de variados manuales y textos como *Wilhelm Meisters Wanderjahre* (1821-1829) de Goethe, donde se defiende el estudio de la música como forma de cultivar la conciencia moral y modo de mejorar las habilidades de escritura y de cálculo.

³¹ Noción muy extendida en la historia contemporánea, fundamentalmente a través del aprendizaje de himnos nacionales y patrióticos.

³² Esta idea, argumentada por Comenius y Rousseau, tuvo continuidad en el pensamiento de Pestalozzi y de Froebel.

³³ María José Valles del Pozo, «La educación musical en la historia de occidente: Apuntes para la reflexión», *Neuma: Revista de Música y Docencia Musical*, 1, (2009): 218-232.

procesos de enseñanza y aprendizaje musical, que empiezan a caminar hacia la búsqueda de lenguajes más activos, creativos y participativos. Así, comenzarán a percibirse cambios en la enseñanza musical escolar que emanan de las innovaciones propuestas fundamentalmente por el suizo Jaques Dalcroze, con sus métodos de educación musical activa que combinan la rítmica con la dinámica corporal; por el húngaro Zoltan Kodaly, que propone centrarse en el ritmo, la audición interior y la entonación utilizando materiales procedentes del folklore tradicional; por el alemán Carl Orff, creador de los instrumentos que hoy conocemos precisamente como «instrumentos Orff»; o por los franceses Maurice Martenot y Edgar Willems, entre otros, dejando sentir sus influencias en el contexto peninsular, aunque solo perceptibles en entornos que podríamos considerar socialmente elitistas.

Estos nuevos métodos de enseñanza musical entroncan con las directrices de la nueva pedagogía, pues la formación integral del niño como ser humano pasa a ser, así mismo, el objeto de la música, con la pretensión de desarrollar mejores personas y ciudadanos del futuro. De este modo, se otorga al alumnado un papel activo en la educación, concediendo prioridad a su experiencia y participación en el aprendizaje de la música; se defiende una educación musical para todas las personas, por tanto, no sólo basada en una supuesta existencia de cualidades especiales; se argumenta la importancia de la iniciación musical en el ambiente familiar y en la primera infancia; se propone una enseñanza global de la música, en todos sus elementos: rítmico, melódico y armónico en la expresión vocal, instrumental y corporal, y el material musical con el que se trabaja procede fundamentalmente de la considerada «música culta» occidental y del folklore.

Así pues, todas las innovaciones introducidas por los citados y reconocidos pedagogos musicales, en el denominado «siglo de la Iniciación Musical» o «siglo de los grandes métodos»,³⁴ tuvieron repercusiones notables en los modos de hacer, es decir, en las metodologías utilizadas por maestras y maestros —con una muy desigual incidencia en los diferentes contextos, si nos referimos a Europa—, pero no tanto en los contenidos y discursos subyacentes, advirtiéndonos esto acerca del peso de las anteriores y pasadas tradiciones musicales.

³⁴ Violeta Hemsy de Gainza, «La educación musical en el siglo xx», *Revista musical chilena*, 58 (201), (2004): 74-81.

Podemos decir que la extensión cada vez mayor de una «cultura musical» a la población, antes restringida a unos reducidos segmentos sociales, caminó de la mano de los avances en los sistemas de educación, de la extensión de la enseñanza musical a múltiples espacios, de la creciente programación y realización de conciertos para niños y niñas, así como de otros progresos de tipo técnico y relacionados con los medios de comunicación, tales como la utilización del gramófono o de la radio. Con esta ascendente divulgación musical surgieron nuevas demandas y necesidades educativas, aunque igualmente hemos de resaltar que continuaron preservándose —en muchos casos y no siempre de forma evidente— viejos discursos asentados en representaciones pasadas, tales como aquellas que otorgan valores diferentes a la música popular y a la música culta, como en otros términos tuvo ocasión de señalar Costa Rico:

[la] pervivencia de códigos como tradiciones discursivas (explícitas o no) que encauzan la producción, la reproducción y la legitimación del conocimiento escolar [...], llega a ser uno de los elementos nucleares de la dialéctica entre la continuidad y el cambio, e incide sobremanera en la misma pervivencia temporal y contextual de los modelos pedagógicos.³⁵

A este respecto alude Cook a que la «música culta» continuó ocupando un lugar preeminente en el currículum escolar. No en vano señala que:

esta distinción entre gran arte y arte menor persiste aún en el formato habitual de los libros de texto de historia de la música o de apreciación musical. Cuentan la historia de la música «cult» occidental, centrada inicialmente en Europa y expandiéndose en el siglo XIX a Norteamérica. Y después, cuando la historia está en esencia concluida, añaden un capítulo o dos sobre música popular.³⁶

³⁵ Antón Costa Rico, «Modelos pedagógicos, códigos curriculares e sociedades en perspectiva histórica», en *A Educação Escolar em Perspectiva Histórica*, org. Blanck Miguel e Teixeira Corrêa (Brasil: Autores Associados, 2005): 7-78 (12).

³⁶ Cook, *De Madonna al Canto Gregoriano*, 71.

ENTRE LA «MÚSICA CULTA» Y LA «CULTURA MUSICAL»: PERFILANDO NUEVOS HORIZONTES EN LA EDUCACIÓN MUSICAL ESCOLAR

Tanto la filosofía y la estética musical como la sociología de la música han destinado variados estudios a la indagación y delimitación entre las fronteras de lo considerado «música culta» y «otras músicas», pero aún hoy encontramos que esta diferenciación se perpetúa, pues «la distinción entre culto y popular va mucho más allá del mundo estrictamente sonoro. De hecho son contenidos sociales que hayan su expresión en el ámbito musical, como los encontramos asimismo en muchos otros ámbitos de la cultura».³⁷ Reflexionar en torno a los usos del concepto «música culta» —o bien «música artística» o «música seria, como en otras ocasiones se ha denominado— y sobre cómo dicho constructo se introduce en los discursos, representaciones y contenidos de las clases de música, más allá de las metodologías utilizadas, requiere asumir que «la música —cualquier tipo de música— es portadora de mensajes, a pesar de que no siempre vaya acompañada de palabras. Y con ello, la música no es tan solo estética, sino que también es ética».³⁸

Probablemente hoy conviene que la educación musical nos proporcione herramientas para apreciar la música en su dimensión estética, brindándonos posibilidades para adentrarnos en sus aspectos formales y estilísticos. Pero también, y sobre todo, en su dimensión ética, histórica y social, atendiendo a los usos, los significados y las funciones que ha cumplido y cumple en las distintas sociedades. De este modo, se hace necesario formar en una perspectiva crítica que rompa con los estereotipos y hegemonías que no sólo son de clase social, sino también de género, entre otros. Esto podría llevarnos a hablar de educar en y para una cultura musical en lugar de educar merced a las fronteras de una «música culta», hoy paradigmáticas e inapropiadas.

En este sentido ha señalado Blacking que «las divisiones al uso entre música culta y música popular son inadecuadas. Carecen de sentido y precisión como indicadores de diferencias musicales».³⁹ Así, cabe am-

³⁷ Hormigos Ruiz, *Música y sociedad*, 95.

³⁸ Josep Martí, *Más allá del arte. La música como generadora de realidades sociales* (Barcelona: Deriva, 2000), 13.

³⁹ John Blacking, *¿Hay música en el hombre?* (Madrid: Alianza, 2006), 31.

pliar todo horizonte de cultura musical, superando los límites y sus consecuentes limitaciones, pues

con imperturbable y eficaz torpeza los utiliza la industria cultural, haciéndolos pasar por verdaderos y dibujando sobre ellos una división de mercados que ya ha revelado para sí una feliz funcionalidad. En cuanto al público, se adecua de buen grado, amparado por un sistema que proporciona a sus necesidades un orden útil, en nada diferente al ya experimentado en las agradables visitas a los supermercados.⁴⁰

La trayectoria de la educación musical escolar en Europa ha situado a la disciplina en un lugar relativamente aceptable, con desigual situación en los distintos países.⁴¹ Nos situamos en un contexto en el que la música forma parte de los currículos escolares oficiales. Buena parte de las cátedras universitarias de música desarrollan estudios dedicados a la pedagogía musical, numerosos y variados proyectos dentro y fuera de la escuela han consolidado la importancia de la educación musical en diferentes contextos, se desarrollan investigaciones de relevancia e interés para el área, las vías de intercambio científico son cada vez más accesibles, se cuenta con métodos y recursos adecuados y adaptados a diversas necesidades, entre otras cuestiones. No obstante, la inmediatez de la práctica profesional educativa nos lleva generalmente a centrarnos exclusivamente en la actividad cotidiana, sin reflexionar en torno a las experiencias pasadas y, por lo tanto, en relación a los posibles cambios y continuidades existentes. Porque conocer la trayectoria —también social y filosófica— de las disciplinas y el análisis de los conceptos es importante para comprender la situación actual y dotarnos de herramientas que nos permitan cambiarla, tal como a lo largo de la última década han puesto de manifiesto diversos estudios e investigaciones internacionales y españolas en el ámbito de la historia del currículum. A este respecto, valoramos que sigue existiendo un desconocimiento en relación a los significados de la educación musical, con la consecuente falta de valoración de la materia en los ámbitos escolares y académicos. Además, continúa

⁴⁰ Baricco, *El alma de Hegel y las vacas de Wisconsin*, 17.

⁴¹ Particularmente, en el caso del territorio peninsular, aún quedaría mucho camino por recorrer y los últimos cambios en legislación educativa no contribuyen precisamente a la incorporación efectiva de mejoras, más bien al paulatino desmantelamiento y deturpación del área.

presente el debate sobre la idoneidad de la «música culta» para aprender música.

Consideramos que actualmente es necesario aceptar la diversidad y multiplicidad musical como realidad inherente a nuestro tiempo, en un momento en el que «la música está por doquier, es omnipresente. Su espacio natural no se limita ni mucho menos a las convencionales salas de conciertos. Su presencia invade nuestras casas, los largos corredores del metro, el interior de nuestro automóvil, las iglesias, los grandes almacenes...».⁴² Y, sin embargo, nunca pasó tan desapercibida. Para ello cabría abordarla sin reservas desde los diversos ámbitos educativos, atendiendo a conceptos significativos en la cultura actual, como por ejemplo el de relevancia (o impacto) social. Creemos importante entonces indagar en el conocimiento profundo de los contextos educativos, desarrollar estrategias de adecuación metodológica y aplicar recursos en función de estos, así como de las características de los destinatarios y de sus necesidades. Comprender música requiere no solo saber escucharla o saber leerla —en lo que a su notación se refiere—, sino profundizar en las circunstancias en las que nació, se desarrolló y se utiliza, para poder así articular argumentos críticos que nos permitan escuchar y escoger conscientemente. ■

Nota sobre la autora:

MARÍA EUGENIA BOLAÑO AMIGO es licenciada en Pedagogía por la Universidad de Santiago de Compostela (USC, 2012), graduada por el Conservatorio Profesional de Música de la misma ciudad (2011) y titulada en Música por el Conservatorio Superior de Música de Vigo (2016). Cursó el Máster de Investigación en Educación, Diversidad Cultural y Desarrollo Comunitario en la USC (2013), siendo becaria de colaboración del Ministerio de Educación y Ciencia en el Departamento de Teoría de la Educación, Historia de la Educación y Pedagogía Social. Actualmente realiza su tesis doctoral en el marco del Programa de Doctorado en Educación ofrecido por la USC bajo la dirección del profesor Antón Costa Rico y de la profesora María del Mar del Pozo Andrés. Está vinculada al Grupo de Investi-

⁴² Martí, *Más allá del arte*, 13.

gación en Pedagogía Social y Educación Ambiental (SEPA-*interea*) desde octubre del año 2014 en calidad de Técnica Superior de Apoyo a la Investigación. Sus líneas de investigación giran en torno a la historia de la educación contemporánea.

COMUNIDAD MEXICANA DE HISTORIADORES DE LA EDUCACIÓN. APROXIMACIONES A UN RECuento HISTORIOGRÁFICO 2002-2012

*Mexican Community of Historians of Education.
Towards an historiographical account of the years 2002-2012*

María Esther Aguirre Lora[§] y Jesús Márquez Carrillo*

Fecha de recepción: 15/05/2016 • Fecha de aceptación: 21/09/2016

Resumen. El Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) organiza cada diez años la realización de estados del conocimiento en diecisiete áreas temáticas. La actividad se dirige a realizar un estado de la cuestión con el fin de descubrir las tendencias de la década y analizarlas. Como participantes directos en el último estado de conocimiento relativo a la historia y la historiografía de la educación, este artículo se propone —en líneas generales— dar cuenta del proceso seguido para recabar la información, así como mostrar en gruesos trazos las tendencias globales percibidas en la última década (2002-2012). Por su carácter general no entra en detalles, pero tiene el respaldo de la vasta producción historiográfica que se detalla en el cuerpo del artículo.

Palabras clave: México; Comunidad historiadores de la educación; Historiografía de la educación; Producción académica; Estado del conocimiento.

Abstract. *Every ten years the Mexican Council of Education Research organizes the gathering of information for the «state of knowledge» in seventeen different areas of study. The aim of this activity is to assess the «state of knowledge» in order to discover and to analyze the main tendencies of the decade. Having been directly involved in the gathering of the last «state of knowledge» in relation to the sub-area of History and Historiography of Education, the purpose of this article is to give an account, in general lines, of the processes we followed to collect the information, as well as the global tendencies in the last decade (2002-2012). Given its general nature, the article does not*

[§] Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Universidad Nacional Autónoma de México. Lado norte de la Sala de Conciertos Nezahualcóyotl. Centro Cultural Universitario. Delegación Coyoacán. 04510 México, D. F. México. mariaestheraguirre@gmail.com

* Facultad de Filosofía y Letras. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Juan de Palafox y Mendoza 227-229. Centro Histórico. 72000 Puebla. México. jesusm146@hotmail.com

focus on so much on particularities, but rather deals with the central historiographic production of recent years.

Key words: *Mexico; Community of historians of education; Historiography of education; Academic production; State of knowledge.*

La investigación educativa en el mundo occidental como concepto y como campo de estudio no procede de años recientes. Sus orígenes se remontan al último tramo del siglo XIX, y surgió de la pedagogía y de la psicología con una orientación práctica, enfocada al estudio de los factores que incidían en el quehacer escolar en sus diferentes aspectos y en sus distintos actores. Fue experimental, sustentada en el paradigma positivista.

En el caso de México, desde los años veinte podemos rastrear experiencias que resultaron muy reconocidas y que se pueden profundizar en otro contexto. Interesa destacar al respecto que estas iniciativas fueron el paso obligado para configurar el interés por la investigación educativa.

En los años sesenta y setenta, con el proceso de expansión de la matrícula —y una importante diversificación de la oferta educativa— surgen instancias abocadas a la investigación educativa. Luego, en la década de los años ochenta, el incremento de organizaciones e instituciones orientadas a la investigación educativa contribuyeron en gran modo al crecimiento de comunidades constituidas alrededor de la misma. La creación del Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (1980) y del Plan Maestro de Investigación Educativa, inscrito en él (1982-1984), el establecimiento del Sistema Nacional de Investigadores (1984), la fundación del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (1993), los Congresos Nacionales de Investigación Educativa,¹ el apoyo al desarrollo de los posgrados, entre otros, son algunos elementos que resultaron favorables para potenciar esta actividad, incluso con orientaciones distintas. De ahí surgen los estados del conocimiento acerca de lo producido en un campo específico de los estudios en educación. En este contexto, el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) ha promovido cada diez años la realiza-

¹ Eduardo Weiss, *El campo de la investigación educativa en México a través de los estados de conocimiento*, Conferencia magistral, VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa (2005); Alicia Colina Escalante, «El crecimiento del campo de la investigación educativa en México. Un análisis a través de sus agentes», *Perfiles Educativos*, XXXIII (132), (2011): 10-28.

ción de estados del conocimiento organizados en diecisiete subcampos o áreas temáticas.²

VICISITUDES Y RESULTADOS

En el curso del trabajo realizado la categoría que empleamos para ir vertebrando los avances fue la de *campo*, tanto en la perspectiva bourdiana como en un sentido próximo a la noción anglosajona. En el primer caso la noción es entendida como campo de fuerzas y toma de posición en torno a un capital cultural, donde está presente el conflicto;³ en el segundo, el concepto se concibe como un «campo de estudios», quitándole gravidez al espacio de lucha en torno a un capital cultural para dar cuenta de un lugar donde convergen distintas tradiciones histórico-culturales en constante movimiento y amalgama unas con otras. Así mismo hemos asumido la noción de tribus y territorios,⁴ que a su vez nos remite al problema de las configuraciones e identidades gestadas en torno a la producción de conocimiento. De hecho, podemos decir que en la actualidad los historiadores de la educación están más próximos a una idea de un grupo de estudiosos, con distintas inserciones institucionales y de dedicación al campo de la historia de la educación, pero que, finalmente, convergen en la necesidad de someter a debate las prácticas referidas a la indagación y a la escritura de la historia, donde se ponen en juego los hilos sutiles entre historia e historiografía de la educación.

Una característica particular de nuestro trabajo en relación con los realizados en años anteriores (1992, 2002) fue la propuesta de realizar

² Nos referimos a: 1. Aprendizaje y desarrollo humanos; 2. Currículo; 3. Educación ambiental para la sustentabilidad; 4. Educación superior, ciencia y tecnología; 5. Educación y conocimientos disciplinares; 6. Educación y valores; 7. Entornos virtuales de aprendizaje; 8. Filosofía, Teoría y Campo de la educación; 9. Historia e historiografía de la educación; 10. Relaciones entre educación y mercados laborales; 11. Otras relaciones entre educación y sociedad; 12. Investigación de la investigación educativa; 13. Multiculturalismo y educación; 14. Política y gestión; 15. Prácticas educativas en espacios escolares; 16. Procesos de formación; 17. Sujetos de la educación; 18. Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas.

³ Martiniano Arredondo y otros, «La investigación educativa en México. Un campo científico en proceso de constitución», *Revista Mexicana de Sociología*, XLVI (1), (1984): 5-38; Martiniano Arredondo y otros, *Los procesos de formación y conformación de los agentes de la investigación educativa* (México: UNAM-CESU, 1989).

⁴ Tony Becher, *Tribus y territorios académicos: la indagación intelectual y las culturas de las disciplinas* (Barcelona: Gedisa, 2001).

una base de datos susceptible de consultarse desde cualquier lugar y por cualquier persona interesada en ella. Los productos por reunir fueron libros, capítulos de libro, artículos de revistas, revistas, ponencias, memorias, publicaciones electrónicas y tesis de posgrado.

Al concluir el trabajo, logramos la participación directa de 18 estados de la República y de un sector muy pequeño de la zona metropolitana de la capital del país, lo cual representa un poco más de la mitad de todo el país: 59,37%, porcentaje que no refleja la totalidad de los estados cuya producción fue posible detectar, puesto que para varias entidades se logró un acercamiento a su producción a través de otras vías, como el rastreo en bases de datos y diversos repositorios. Esta situación elevó el porcentaje de información registrada, procedente de distintos estados, al 84,37%.



Somos conscientes de que los registros realizados en la base de datos son incompletos, y, en todo caso, son susceptibles de mejora. La tarea ha sido muy compleja y lo que presentamos es el resultado del trabajo de un conjunto de colegas que creímos y coincidimos en la viabilidad e importancia del proyecto pese a las adversidades.

En este sentido, la gran aportación de este enorme esfuerzo es el haber iniciado una base de datos sobre nuestro trabajo, abierta, susceptible de

consultarse y enriquecerse en años sucesivos. Es producto, fundamentalmente, de nuestros historiadores de la educación procedentes de las distintas regiones del país y del grupo de trabajo que logramos constituir, el cual, sumando todos ellos, da un resultado de 85 personas con tareas específicas.

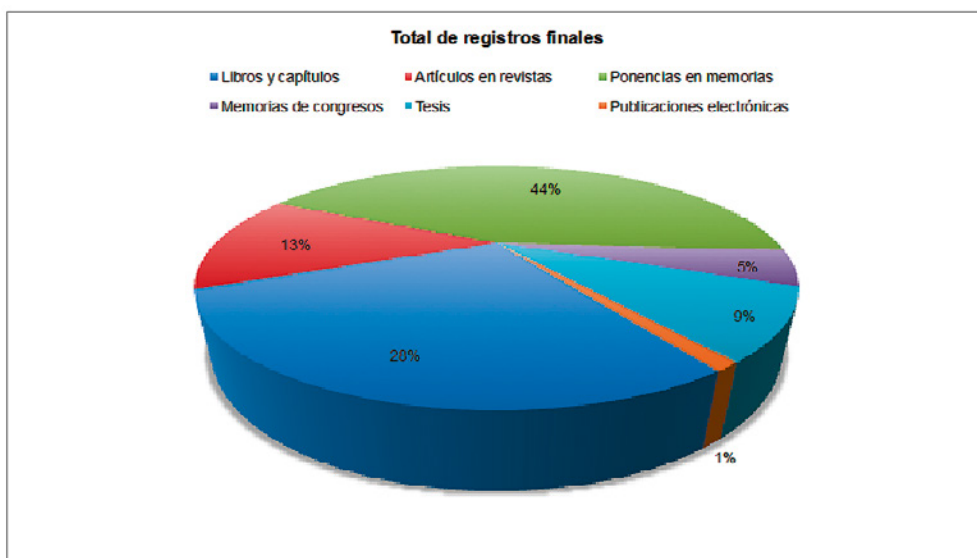
Una vez recabada y registrada la información sobre la producción, con el propósito de apoyar la siguiente fase de trabajo que consistía en el análisis, elaboramos, a manera de sugerencia, un listado de indicadores para cada uno de los productos. Aunque hubo criterios básicos, cada grupo, desde su propia óptica y forma de trabajo, dio diferentes soluciones: unos organizaron el análisis por región; otros, por tema. No hubo categorías de análisis fijas; sólo criterios muy generales con algunas palabras-clave que pudieran orientar los registros y su ulterior interpretación. Estas fueron:

- Enfoques.
- Instituciones (formales y no formales).
- Comunidades sociales, comunidades académicas, comunidades culturales.
- Cultura escolar.
- Agente, sujeto, actor.
- Enseñanza de la historia.
- Archivos y fuentes.

Pensamos que todo esto, finalmente, expresa diversas formas de hacer historia de la educación.

La tarea resultó titánica, como puede constatarse en el siguiente cuadro y su correspondiente gráfica:

Productos	Totales registrados
Libros y capítulos	768
Artículos en revistas	367
Ponencias en memorias	1203
Memorias de congresos	131
Tesis	244
Publicaciones electrónicas	31
Totalidad de registros	2744



DESPLIEGUE DEL CAMPO DISCIPLINAR

Desde el último tercio del siglo XIX, la escritura de la historia de la educación quedó en manos de eruditos, políticos, pedagogos y pensadores en general, poco versados en métodos y técnicas de investigación, diletantes, testigos de una época y constructores del proyecto de país, como hombres de acción que incidían en la vida política en cualesquiera de sus esferas o bien vinculados con el ámbito escolar.

Pero los años setenta del pasado siglo marcaron un parteaguas en las formas de producción en este campo. Hasta principios de esos años, los historiadores de la educación —si se dedicaban a la época colonial y eran profesionales— seguían el modelo trazado por Joaquín García Icazbalce-
ta (1825-1894), en la perspectiva de un empirismo erudito; interpretaban los procesos educativos del país influidos por la antropología norteamericana y los lineamientos más generales del marxismo o, adscritos a la filosofía historicista, se dedicaban a explorar la historia de las ideas y la vida de las instituciones escolares.⁵ En este último aspecto es de subra-

⁵ Enrique González González, «Historia de la educación en la época colonial», *Historia Mexicana*, XLIII (2), (1993): 345-351; Álvaro Matute, *La teoría de la historia en México (1940-1973)* (México: Secretaría de Educación Pública, Colección Sep/setentas núm. 126, 1974); Guillermo de la Peña, «Instituciones

yar la presencia en El Colegio de México de José Gaos (1900-1969), José Miranda (1903-1967) y Silvio Zavala (1909-2014), quienes fundaron un seminario al respecto en los años cuarenta y cincuenta. Este seminario, bajo la dirección de José Gaos, rindió excelentes frutos; el magisterio de Miranda y Zavala estimuló el análisis de las instituciones.⁶ De ahí surgió un conjunto de estudios sobre el nacimiento y desarrollo de la filosofía moderna en el mundo de habla hispana, que apuntaban hacia la historia intelectual y la historia de las ideas, y también trabajos monográficos memorables. Entre ellos destacan trabajos sobre la organización de los estudios en la Nueva España (Becerra López, 1963), los métodos pedagógicos de los jesuitas (Xavier Gómez Robledo, 1954) y sus intereses económicos en la actividad evangelizadora (Raúl Flores Guerrero, 1954), la historia del Colegio de Santa Cruz Tlatelolco (José María Kobayashi, 1974) y el Seminario de Valladolid a fines del siglo XVIII (Agustín García Alcaraz, 1971), o la historia de la educación en Guadalajara durante la época colonial (Carmen Castañeda, 1974), por citar sólo algunas obras.⁷

Sin embargo, fue en el seno de las ciencias sociales y políticas donde comenzó a emerger, a principios de los años setenta, la *historiografía crítica de la educación*. Esta forma de hacer historia planteó que la escuela y el aparato escolar no eran sólo un instrumento de desarrollo social, sino también un dispositivo de reproducción, control y conflicto.⁸ Situada en el campo de la lucha de clases, su propósito fue coadyuvar en la formación y el desarrollo de una sociedad democrática. Y en esta búsqueda congregó a historiadores, sociólogos y antropólogos, quienes desde 1973 formaron el *Seminario de Educación* en el CIS-INAH (Centro de Investigaciones Superiores del Instituto Nacional de Antropología e Historia), hoy CIESAS-Mé-

educativas», en *Balance y perspectivas de la historiografía social en México* (México: Instituto Nacional de Antropología e Historia, 1979), 199-227, 215-217 y 219); Clara Inés Ramírez González, «La Real Universidad de México en los siglos XVI y XVII. Enfoques recientes», en *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica. Métodos y fuentes* (México: UNAM, 1995), 275-280.

⁶ El seminario se llamó *Seminario para el Estudio del Pensamiento en los Países de Lengua Española* [Matute, *La teoría de la historia en México (1940-1973)*, 16-17].

⁷ De la Peña, «Instituciones educativas», 215 y 217.

⁸ La elaboración de estas ideas fue deudora de los movimientos de liberación nacional, un marxismo renovador (Louis Althusser, Nicos Poulantzas, Antonio Gramsci, José Carlos Mariátegui) y las teorías de la dependencia (André Gunder Frank, Fernando Henrique Cardoso, Enzo Faletto). Vid. Susana Quintanilla Osorio, «Panorama actual de la historia de la educación en México», en *Historia de la educación: perspectivas de análisis* (México: Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, 1991), 9-18 (12-14).

xico (Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social-México), donde pretendieron dar soporte intelectual a ese proyecto. Luego, sus ideas se fueron transformando con el surgimiento de la profesión académica,⁹ el cambio del contexto político nacional, la especialización disciplinar y la investigación cualitativa sobre las escuelas.

En la década de los ochenta, varios investigadores —principalmente del DIE-CINVESTAV (Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados)— se propusieron esclarecer en la investigación educativa sobre las escuelas los procesos de reproducción social, resistencia y apropiación culturales a una escala menor, más densa y/o profunda.¹⁰ En su perspectiva, la experiencia escolar está atravesada por múltiples y complejos procesos que son la base para la construcción social de la escuela y del conocimiento. A diferencia de la *historiografía crítica de la educación*, este enfoque se reveló de capital importancia para interpretar y comprender las transformaciones que individual y socialmente se generan en el mundo cotidiano de la escuela y el aula, en la cultura escolar. Por eso, hoy su estudio resulta imprescindible si queremos comprender históricamente las distintas dimensiones y espacios del quehacer educativo.

Un poco antes, a principios de los años setenta, surgió en El Colegio de México el *Seminario de Historia de la Educación en México*, que desde 1976 se convirtió en un taller.¹¹ Ahí, Dorothy Tanck propuso hacer una historia social de la educación que diera cuenta de los procesos internos en las escuelas, la procedencia geográfica de los estudiantes, el porqué de los cambios en cada uno de los distintos niveles educativos, las relaciones entre educación e ideas políticas, sistema escolar y sistema político,

⁹ Nos referimos a un concepto procedente de la tradición anglosajona que coloca en el centro del debate a las profesiones universitarias como matriz formadora de la que surgen las demás profesiones. Remite al proceso de reconfiguración de la profesión que, en décadas relativamente recientes, plantea nuevas formas de regulación social, de certificación de habilidades y dominio del campo, de condiciones de producción intelectual, lo cual se expresa en importantes cambios identitarios.

¹⁰ En cuanto a sus orientaciones teóricas y metodológicas, fue evidente en sus inicios la lectura de Agnes Heller; luego vendría la antropología interpretativa y el interaccionismo simbólico, además de las teorías de la reproducción y de la resistencia.

¹¹ Luz Elena Galván Lafarga y Susana Quintanilla Osorio, *Historiografía de la Educación* (México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 1993), 9-11. Sobre los temas, fuentes y formas de trabajar en dicho Seminario, véase Valentina Torres Septién, «La experiencia del seminario de historia de la educación en México de El Colegio de México», en *Historia de la Educación: perspectivas de análisis*, 19-29.

etcétera. Con todo, fiel a sus orígenes, este Seminario se inclinó más por estudiar a la educación en sus contextos.¹² Pilar Gonzalbo —entre otras investigadoras— ha subrayado la importancia de investigar los nexos de la educación con la historia de la vida cotidiana, la familia, la vida privada, la mujer, la sexualidad y, en suma, la historia de las mentalidades.¹³

Hoy es impensable la historia de la educación en México sin la experiencia de ese Seminario, cuyo enraizamiento académico se ha extendido hacia varias ciudades del país (Toluca, Guadalajara, Puebla, Zacatecas), principalmente a través de sus graduados. Sus contribuciones han servido para interpretar y comprender distintos aspectos y procesos de la educación mexicana.

Por otra parte, desde su apertura en 1976, el Centro de Estudios sobre la Universidad de la UNAM impulsó la realización de investigaciones sobre los estudios superiores.¹⁴ El *Seminario de Historia Colonial* comenzó a indagar la vida de la Universidad a partir de sus propias especificidades. Orientado en sus inicios hacia el estudio de la universidad colonial, el Seminario amplió sus perspectivas temáticas ante

la necesidad de comprender el papel de la corporación universitaria dentro del marco general de la educación y la sociedad novohispanas, y pronto incluyó dentro de sus estudios a los colegios y seminarios e, incluso, se vio precisado a extender sus miras cronológicas, a fin de captar la transición del fenómeno educativo más allá de la época colonial, llegando hasta las reformas del siglo XIX.¹⁵

¹² La historia de la educación debe ser vista «como la columna vertebral de la historia que necesita ser analizada dentro del contexto de la historia intelectual, política y social del momento que se analiza», dice Torres Septién (Valentina Torres Septién, «Comentario», en *Memorias del Simposio de historiografía mexicana* (México: CMCH, Gobierno del Estado de Morelos, IIH-UNAM, 1990), 699-705 (700).

¹³ Pilar Gonzalbo, «La vida cotidiana en el México colonial», en *Ideas, valores y tradiciones. Ensayos sobre historia de la educación en México* (México: El Colegio Mexiquense, 1996), 67-77 (69). Para abordar estos temas y problemas de investigación, en 1979 surgió, en el Departamento de Estudios Históricos del INAH, surgió el *Seminario de Historia de las Mentalidades y Religión en el México Colonial*. Sobre los orígenes, alcances y limitaciones de este seminario, véase Pilar Gonzalbo, «Los límites de las mentalidades», en *Memorias del Simposio de Historiografía Mexicana*, 475-486.

¹⁴ Cuauhtémoc Valdés Olmedo, «Sentido y alcance de la historia de la Universidad en el Centro de Estudios sobre la Universidad», en *Memorias del Primer Encuentro de Historia sobre la Universidad* (México: CESU-UNAM, 1984), 8-9.

¹⁵ Leticia Pérez Puente y Rosalina Ríos Zúñiga, «Presentación», en *De maestros y discípulos. México, siglos XVI-XIX* (México: CESU-UNAM, 1998), 9-10.

Como el Seminario mantiene desde hace varias décadas una relación estrecha con el grupo que en la Universidad de Valencia estudia la historia de las universidades españolas y americanas, en cuanto a sus principios teóricos y metodológicos más generales, y las orientaciones académicas más recientes en historia de las universidades europeas, sus contribuciones se orientan en un sentido más amplio.¹⁶ En esta medida, sus investigaciones han abierto una riquísima veta para analizar las características e implicaciones —económicas, políticas, sociales, culturales— de los estudios superiores en México durante la época colonial y las primeras décadas del siglo XIX. Es de mencionar aquí, entre sus principales aportes, la formación de investigadores dedicados al estudio de la Universidad en la época colonial y la colección de estudios y textos sobre la Real Universidad de México, amén de varios libros colectivos en coedición con editoriales comerciales y universitarias.

Finalmente, en la década de los ochenta, la historia de la educación se convirtió en un campo de trabajo para un grupo heterogéneo de profesionales (filósofos, pedagogos, químicos, antropólogos, entre otros).¹⁷ Hoy, este campo, se cultiva a lo largo y ancho del país. Sus investigadores conforman un contingente híbrido con distintas trayectorias personales, posiciones desiguales en el *establishment* académico y, desde luego, diferentes perspectivas teóricas y metodológicas.¹⁸ De esta guisa, frente a una visión uniforme del desarrollo educativo, surgió una historia de la educación mucho más rica y más compleja.

Sin que hayan desaparecido las formas historiográficas tradicionales, en tres décadas de trabajo se pasó de una forma de hacer historia predominantemente centrada en los acontecimientos a otra que vislumbró estructuras y, de esta, a una cuyo interés mayor es el estudio, plural y diverso, de los procesos pedagógicos y educativos. El trabajo historiográfico, en consecuencia, se desplazó de las estructuras a los actores, del sistema a las escuelas, de los procesos educativos generales a los procesos

¹⁶ Mariano Peset Macebo, «Prólogo», en *Claustros y estudiantes. Congreso Internacional de Historia de las Universidades Americanas y Españolas en la Edad Moderna* (Valencia: Facultad de Derecho-Universidad de Valencia, 1989), XIII-XIV y XIX-XXXI.

¹⁷ Luz Elena Galván Lafarga y Susana Quintanilla Osorio, *Historiografía de la Educación* (México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa (1993), 11 y 38.

¹⁸ Galván y Quintanilla, *Historiografía de la Educación*, 38. Luz Elena Galván Lafarga, «Un recorrido por la historia de la educación hoy en día», *Educación. Revista de Educación*, 3 (1997): 8-20.

de la vida escolar, de las ideas a la construcción de discursos, de los casos a las políticas culturales y, de la identidad nacional a la construcción de identidades individuales y colectivas.

La historia de la educación se cultiva hoy en muchas instituciones del país, y lo que pudiera parecer su fortaleza —su profesionalización y la convergencia de distintas disciplinas relacionadas o no con los procesos educativos— es también su debilidad, pues comparte con la historiografía mexicana la mayor crisis intelectual, que para Enrique Florescano radica en

su incapacidad para ofrecer a la nación una historia de la nación. Dividida como está en tantas parcelas como hay historiadores o corrientes historiográficas, se antoja imposible que una de ellas pueda reunir esa mirada de especialidades en un todo coherente, significativo y accesible al lector común. La desvinculación de las instituciones y de los profesores que las integran se observa en el hecho de que ambos son indiferentes a las demandas sociales. No hay nuevas historias dedicadas al público amplio, ni síntesis, ni obras de divulgación que vuelquen al conjunto social el saber acumulado en los centros de investigación.¹⁹

CONDICIONES DE PRODUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO

El rumbo que tomó la producción de conocimiento en estas penúltima y última décadas quedó marcado por los procesos de institucionalización y de especialización del campo. Los años noventa y los primeros años del siglo XXI nos dan indicios del tránsito más evidente del historiador al especialista legitimado y certificado por variantes del asociacionismo académico, sea que se trate de colegios, academias y distinto tipo de agrupaciones, que serán quienes establezcan las reglas del juego en la escritura de la historia: temáticas, metodologías, enfoques, formatos, aparato crítico. Paulatinamente serán normados y cada vez obedecerán a mayores controles desde el interior de los grupos académicos (baste revisar algunos de los formatos, cada vez más perfeccionados y meticulosos, que se utilizan para dictaminar). La figura de los pares académi-

¹⁹ Enrique Florescano, *Historia de las historias de la nación mexicana* (México: Taurus, 2002), 448-449.

cos, de personas expertas y asociaciones que actúan como árbitros en las premiaciones y concursos,²⁰ de los dobles o triples dictámenes ciegos, se impondrán para la sanción de ponencias en los congresos, la publicación de artículos en revistas arbitradas e indexadas, capítulos y libros con el consabido ISBN, que ya no garantiza la calidad del trabajo en cuestión.

A la vuelta de una década, si bien se ha logrado mayor rigurosidad y meticulosidad en la presentación de escritos de diverso tipo con un alto nivel de especialización y de exigencias que actúan como filtros, también es cierto que se ha enclaustrado la producción y el ámbito de incidencia y proyección social. Pareciera que solo se escribe para los pares. Si bien se exploran otras formas de divulgación del conocimiento histórico sobre la educación, a menudo es escaso el contacto con otras realidades externas a la vida académica. Son los órganos evaluadores, de distinta magnitud y nivel de incidencia, los que paulatinamente han ido marcando las reglas del juego sobre las prácticas del historiador de la educación. La exigencia ha redundado en la superespecialización temática con la pérdida de la posibilidad de generar explicaciones globales que acerquen a la comprensión de un determinado proceso.

La necesidad de publicar bajo esas reglas del juego se ha incrementado por las políticas de deshomologación salarial, de manera paralela a los espacios que se han abierto en revistas y congresos, los más, y aun en editoriales comerciales e institucionales, los menos. El problema subsiste en los centros de producción-distribución ampliamente consolidados y en los marginales, entre el historiador ampliamente certificado y «arbitrado» y el que no ha logrado ese estatus; entre la cantidad de publicaciones de dudosa calidad y otras aportaciones.

Ahora bien, en el curso de la década 2002-2012, además de la consolidación de la normativa impuesta, desde lo que pudiéramos llamar neointervencionismo estatal para legitimar la producción en el campo de la historia de la educación, hemos asistido a nuevas condiciones que impactan la producción.

El incremento de posgrados en el campo ha representado el aumento de una mayor cantidad de investigaciones, algunas de las cuales resultan

²⁰ Wietse de Vries, «Mandarinas en salmuera», *Revista de la Educación Superior*, XXXVI (142), (2007): 123-130.

originales y rigurosas, en la medida en que han pasado por distintos filtros a pesar de ser «flor de un día», o bajo el problema de que los nuevos doctores no necesariamente habrán de dedicarse a la investigación si no tienen las condiciones institucionales para ello, aunque también hay que tener presente la proliferación de posgrados que no reúnen las condiciones mínimas de calidad y de producción.

Aquí entran en juego las políticas modernizadoras del gobierno federal que impactaron en la proliferación de los posgrados, donde el propósito central no es necesariamente la formación de recursos para la investigación, sino la necesidad, por un lado, que tienen las propias instituciones de incluir un elevado número de doctores entre su planta académica para lograr su acreditación. Por otro lado, a las personas, la publicación les es útil como recurso de promoción escalafonaria, como recurso de permanencia institucional o de reconstrucción temporal en un ambiente académico precario. De esta manera se fueron modelando nuevas identidades institucionales, individuales y colectivas, que han marcado, de manera sustancial, el desempeño del oficio del historiador de la educación.

Una de las acciones que han redefinido la orientación y las condiciones de la producción historiográfica son las políticas de evaluación implementadas en el curso de la década, a partir de las cuales se observa una atomización de la vida institucional en relación con el modelo anterior de Universidad: ahora la producción se realiza prioritariamente en los cuerpos académicos.

Una de las políticas establecida por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), particularmente relevante en el transcurso de la década, está referida a la internacionalización tendente a la «participación en la emergencia de grupos científicos internacionalizados y conectados con base en capacidades, compartidas o complementarias, de producir conocimientos disciplinarios en lugar de estructurarse en contigüidades espaciales o institucionales».²¹ Esta política, aplicada a los posgrados, a partir de 2005 ha propiciado la adquisición de posgrados en el extranjero en instituciones de prestigio. Certificaciones que integran un capital

²¹ Sylvie Didou Aupetit y Gerard Etienne, «El Sistema Nacional de Investigadores en 2009. ¿Un vector para la internacionalización de las élites científicas?», *Perfiles educativos*, XXXIII (132), (2011): 29-47 (31).

académico que, por un lado, fortalece la trayectoria académica acorde con los parámetros del Sistema Nacional de Investigadores dependiente del CONACYT. Por otro lado, en pocos años erige un mundo de diferencias en relación con las generaciones precedentes formadas en la lógica de los posgrados nacionales. Así, estaríamos frente a un fenómeno de cosmopolitización en el contexto globalizado en términos de Beck, en la medida en que los parámetros son supranacionales, generando compromisos y redes de relaciones y de producción de conocimiento distantes y ajenas a las exigencias propias de una sociedad en el contexto de los Estados nacionales.²²

El aprendizaje de la profesión en estas condiciones sigue los lineamientos del PROMEP (Programa de Mejoramiento del Profesorado), hoy PRODEP (Programa para el Desarrollo Profesional Docente), que plantea la exigencia de que los estudiantes, ya desde la licenciatura, participen en un número determinado de congresos, así como la realización de estancias académicas nacionales e internacionales, como una de las formas de compenetrarse con la práctica del oficio.

ALGUNAS TENDENCIAS Y TEMÁTICAS EMERGENTES

En el vasto horizonte de la historiografía de la educación en la actualidad, nos interesa destacar lo que se puede inferir como algunas de las tendencias globales emergentes en el campo.²³ Sin duda hay distintas perspectivas y enfoques. Nuestra visión apunta a la apertura que ha propiciado el posestructuralismo, con su explosión de discursos y pluralidad temática. Valga explicitar que partimos de la concepción de la educación como una práctica histórico-cultural en la idea de lo que Norbert Elias denominó coacciones civilizatorias, donde entra en juego un componente ético y moral que la define. Asimismo, de acuerdo con Santoni

²² Ulrich Beck, *La società cosmopolita* (Milano: Il Mulino, 2006), 99.

²³ Un análisis puntual producto por producto, derivado de los registros sobre la producción académica, desborda el propósito de este artículo, pero se puede consultar en el libro colectivo María Esther Aguirre Lora (coord.), *Historia e historiografía de la educación en México. Hacia un balance 2002-2011* (México: ANUIES-COMIE, 2016, 2 vols.). Este mismo incluye un disco compacto que concentra la bibliohemerografía especializada producida durante la década. Ahí, el lector interesado puede consultar los capítulos referidos al análisis específico de temáticas, procedimientos metodológicos y perspectivas vigentes en la producción académica del campo de la historia e historiografía de la educación en México, en cuanto a archivos, libros y capítulos, artículos y revistas, ponencias presentadas en congresos y tesis de posgrado.

Rugiu consideramos que lo educativo está presente en todos los ámbitos y esferas de la vida social y no se circunscribe a la institución escolar.

Apertura de archivos para la historia de la educación

En el contexto de la *Ley federal de transparencia y acceso a la información pública gubernamental* (2002), asistimos a un despliegue en la organización de archivos generales y especializados en educación. Si bien el propósito nunca fue hacer visibles los archivos históricos, la demanda de información y la historia del ciclo vital del documento llevaron a las instituciones a preocuparse no solo por los archivos de trámite, sino también por los documentos inactivos. Ello fue producto de un esfuerzo concurrente en el que participaron tanto el gobierno federal como los gobiernos estatales y municipales, las instituciones educativas y las organizaciones de la sociedad civil interesadas en preservar y difundir nuestro pasado educativo. Lo anterior se tradujo en el fortalecimiento y la apertura de nuevos archivos históricos, tanto en las universidades públicas como otros bajo el cobijo de la Secretaría de Educación Pública. Tal es el caso de las Escuelas Normales. El despliegue ha sido tan amplio y diversificado que ha enriquecido sustancialmente los recursos para la investigación histórica y educativa.

Historias entramadas

Una de las tendencias emergentes que abre el espectro de perspectivas de indagación es la que se refiere a los estudios comparados en educación. A partir de mediados de los ochenta, los estudios comparados en educación entraron en un importante proceso de renovación, donde Jürgen Schriewer, cuyas aportaciones se introdujeron al mundo de lengua española a través de Miguel A. Pereyra (Universidad de Granada), tiene mucho qué decir al respecto: ha organizado seminarios, programas internacionales de investigación, publicaciones individuales y colectivas, proyectos en los que algunos de nuestros historiadores de la educación y otros estudiosos del campo de la pedagogía comparada han participado. De ahí el interés manifestado por esta línea emergente.

De esta corriente renovadora han pasado por lo menos dos décadas, y aún falta un largo trecho por recorrer para su consolidación y franca difusión entre las comunidades de historiadores de la educación.

El actual reposicionamiento de los estudios comparados en educación se da en el contexto de la globalización, que necesariamente apunta al asunto de las modernidades, a la búsqueda de nuevos parámetros que aporten explicaciones históricas que vayan más allá del contexto de lo nacional y de lo occidental propiamente dicho, marcos en los que prevalentemente se han desplazado nuestras historias nacionales, las mismas que habían dominado el espacio de las indagaciones en historia de la educación.

La globalización, si bien constituye un fenómeno político-económico, tiene importantes implicaciones en el terreno educativo y cultural, en la medida en que pone de relieve que «hasta los aspectos más aparentemente inconexos de la economía global contemporánea y de los movimientos financieros dependen de conjuntos de estructuras, instituciones y procesos, determinados y controlados políticamente».²⁴ La situación ha traído consigo una revisión profunda de conceptos y referentes clave desde los cuales hemos construido las historias de la educación, pues en estos contextos globalizadores asistimos a nuevos deslizamientos que transitan del Estado-Nación individual, que paulatinamente se ha ido adelgazando y perdiendo visibilidad, al territorio de lo transnacional.²⁵ Paralelamente se han fortalecido los continuos procesos de homogeneización educativa y cultural que no nos son desconocidos: se pusieron en marcha desde siglos anteriores. Es el movimiento de los nuevos institucionalistas el que marca la condición de los sistemas educativos en sus distintas dimensiones que no son susceptibles de explicarse solamente a través de lo nacional, sino integrando también una perspectiva mundial o global, tocante a

²⁴ Roger Dale, «Globalización: ¿un nuevo mundo para la educación comparada?», en *Formación del discurso en la educación comparada*, Jürgen Schriewer (comp.) (Barcelona: Pomares, 2002), 69-90 (75).

²⁵ Dale, «Globalización: ¿un nuevo mundo para la educación comparada?», en *Formación del discurso en la educación comparada*, 69; N. S. Barbieri, *La storia dell'educazione in prospettiva comparata. Riflessioni teoriche e studio di casi: due tradizioni di ricerca a confronto* (Padova: CLEUP, 2013).

la modernización en curso, que cada vez compartimos en mayor o menor grado y que aporta referentes para los estudios comparados.²⁶

Los estudios comparados primero se aplicaron en el terreno de las ciencias sociales en general y llegaron con cierto retraso al campo de la historia, y más aún de la educación. Puede decirse que, si bien se sigue esgrimiendo su conveniencia y sus dificultades metodológicas, aún hoy hay poco camino andado al respecto. Es posible que estemos más próximos a lo que Kocka llama «historias entramadas»,²⁷ en la medida en que existen volúmenes colectivos organizados con participaciones nacionales e internacionales sobre un campo en particular, motivados por el propósito de indagar relaciones entre varios procesos que se tocan en algún punto, lo cual es un buen indicio de que estamos en el camino de la comparación. Las publicaciones en torno al Centenario y Bicentenario (de la Independencia y la Revolución Mexicanas, así como de las Independencias latinoamericanas) también ofrecieron un espacio interesante para los Estudios Comparados, como lo muestra el caso de los movimientos independentistas a lo largo de América Latina.

Indudablemente hay un reto, de base, que debemos enfrentar si queremos incursionar en la construcción de una historia global que trascienda las fronteras de lo nacional:

Los historiadores han sido entrenados para basar sus estudios en archivos y fuentes primarias. Por contraste, muchos sociólogos, economistas e incluso cientistas políticos ven su ciencia en términos macrohistóricos y nomotéticos, cuyo fin es obtener generalizaciones.²⁸

La misma complejización de las sociedades requiere un arsenal conceptual y metodológico que le permita dar cuenta de ello. Por lo demás, la historia de la educación, desde la perspectiva de los estudios comparados, requiere el soporte de equipos transnacionales e interdisciplinarios,

²⁶ John W. Meyer y Francisco O. Ramírez, «La institucionalización mundial de la educación», en *Formación del discurso en la educación comparada*, 92.

²⁷ Jürgen Kocka, *Historia social y conciencia histórica* (Madrid: Marcial Pons, 2002) y «Comparison and Beyond», *History and Theory*, 42 (1), (2003): 39-44 (42).

²⁸ Georg G. Iggers, *Historiography in the Twentieth Century: From Scientific Objectivity to the Postmodern Challenge* (Middleton: Wesleyan University Press, 2005), 255.

procesos en los que vamos avanzando, como lo muestran las políticas del CONACYT referidas a la internacionalización, las redes de investigación y los grupos académicos que se han configurado en esta década.

De lo macro a lo micro, y luego a lo macro

Ya desde el estado del conocimiento de 1993 se percibía el deslizamiento de enfoques que iban de lo macrosocial a lo microsocioal,²⁹ tendencia que ha continuado incrementándose y, más aún, ha colocado el asunto de la construcción del sujeto en el centro de nuestras preocupaciones. El impacto de las ciencias sociales en los modos de hacer historia de la educación se fue desplazando por la antropología, y específicamente por la etnografía, con lo cual se busca subsanar el olvido del sujeto, perdido entre las macrohistorias, los grandes procesos, las grandes estructuras. El reto metodológico que ello ha planteado es cómo recuperar a las personas en la historia. Esto ha implicado ver hacia los márgenes, hacia los grupos pequeños, hacia la gente común, hacia lo popular, hacia lo local, a lo cual *Annales* se ha referido como «democratización» de la historia, en la medida que desde hace algunas décadas se ha ido desplazando el interés por la historia de los grandes hombres y grandes eventos a segmentos más circunscritos y anónimos de la población. Este cambio ha implicado cambios de escala en los tiempos, en los espacios, en los procesos.

Por lo anterior, no es casual que los historiadores de la educación en México, en el trayecto de la reciente década, hayan tratado de fortalecer el uso de la historia oral, la búsqueda de las historias de vida, el regreso a las biografías. En ellos el empleo de la microhistoria se ha vuelto recurrente. En él se pueden distinguir distintas perspectivas: una más próxima a la microhistoria italiana, impulsada por Carlo Ginzburg y Giovanni Levi, donde el enfoque sobre un microuniverso revela la complejidad del mundo; otra, más próxima a Luis González y González, que emparenta la microhistoria con el ámbito de los estudios locales, desde una perspectiva romántica.

Algunas de las limitaciones que se pueden apreciar en indagaciones que se rotulan como microhistoria radican en que al reducirse la escala se quedan en ella; otras han dado juego a la escala micro-macro-micro,

²⁹ Weiss, *El campo de la investigación educativa en México*, 15.

aproximándose a lo pequeño sin olvidar la comprensión de los contextos más amplios que ello posibilita en ambas direcciones, lo micro y lo macro como procesos complementarios, dialécticos, en las explicaciones históricas.

La microhistoria también ha propiciado el tránsito de la esfera pública a la esfera privada, haciendo de la vida cotidiana un campo de observación, próxima a la *nouvelle histoire* y a filósofos como Agnes Heller, sociólogos, discípulos de Durkheim y de Goffman, e historiadores como Carcopino, que hace varios años plantearon la importancia de recuperar la vida cotidiana. Una tendencia importante en este sentido es la que echa mano de los recursos de la antropología cultural (Geertz), de la semiótica, de la teoría literaria, practicada por antropólogos, sociólogos y literatos.

Por otra parte, nuestra sociedad actual, sometida a los vaivenes del neoliberalismo y de los proyectos globalizadores, estandarizadores de las distintas formas de la vida social y cultural, por fuerza se afianza a la comprensión de la construcción de las identidades colectivas, en un retorno a lo local donde el sujeto deviene en campo de estudio, siendo motivo de lecturas renovadas como la exploración de la subjetividad a partir de la visibilidad de los sentimientos. Por su parte, la biografía histórica adquiere nuevos sentidos, en una amplia gama de tendencias y propuestas metodológicas que van desde la biografía de corte individual hasta la biografía colectiva.

Cultura escolar

En el contexto del giro cultural (que se ha ido imponiendo sobre las explicaciones de corte socioeconómico y político), uno de los conceptos ampliamente incorporado por los historiadores de la educación, ha sido el de cultura escolar, propuesto por Dominique Julia desde 1993 —en la conferencia de clausura de la XV reunión de la International Standing Conference for the History of Education, en su novedoso texto «La culture scolaire comme objet historique»— que se ha difundido en nuestro país por diversas vías,³⁰ destacando las referencias constantes de auto-

³⁰ Margarita Menegus Bornemann y Enrique González González (coords.), *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica: métodos y fuentes* (México: CESU-UNAM, 1995).

res como Antonio Viñao y Agustín Escolano. En el curso de estos años, esta perspectiva ha ido derivando en líneas de investigación en las que se cruzan la historia de las prácticas escolares, la normativa escolar, la vida cotidiana en la escuela, los estilos de vida de los distintos actores, los artefactos escolares, las culturas de los distintos actores, los manuales escolares, y todo lo que se expresa como vida interna de la escuela que surge *in situ*, sin perder de vista su relación con el campo más amplio de prácticas culturales en general.

Julia, en esa reunión, hacía un llamado a los historiadores de la educación sobre uno de sus olvidos fundamentales: la indagación de las prácticas escolares, en la medida en que los enfoques que habían prevalecido procedían de las ciencias sociales, y propiciaba un emplazamiento crítico de las pedagogías normativas, que desconocen la vida escolar leída en clave etnográfica y antropológica, como campo de resistencias y tensiones.³¹

Puede decirse que en las últimas dos décadas la investigación de la cultura escolar ha fructificado de tal modo que, con el avance de las nuevas tecnologías y la necesidad de recuperar la memoria, han aparecido, como sujetos y objetos de estudio, los museos escolares, la historia material de la escuela, la iconografía de la escuela como fuente.

Por otra parte, si bien existe interés por la indagación sobre la cultura material plasmada en museos, son pocas las investigaciones que existen al respecto. Una de las prácticas más abonadas en las universidades públicas estatales, y en algunas escuelas normales, ha sido promover y montar exposiciones sobre los instrumentos del saber, como pueden ser laboratorios, manuales y libros escolares, reproducción histórica de espacios áulicos y otros más.

A MODO DE CIERRE

A partir de nuestra perspectiva de lo histórico-educativo, el horizonte que abordamos en este artículo no se circunscribió ni a lo didáctico ni a lo pedagógico, sino que incluyó indagaciones que tienen que ver con la

³¹ Dominique Julia, «La cultura escolar como objeto histórico», en *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica: métodos y fuentes*, 131-153.

construcción de subjetividades en el significado más amplio del término. En este sentido, puede decirse que la mayor parte de la producción de los historiadores de la educación se orienta a la historia de la vida escolar, donde hay logros muy importantes. Sin embargo, aún existe un largo camino por andar en la exploración de otros espacios formativos y en la articulación con otros campos disciplinares. Se trataría de salir del circuito de lo estrictamente educativo y entrar en diálogo con otros campos de especialidad para regresar a él con nuevas preguntas, nuevos arsenales y nuevos interlocutores. Afortunadamente, encontramos iniciativas al respecto. Es importante señalar también que, entre las tareas pendientes para un futuro próximo, mediadas por una actitud incluyente y flexible, habría que distinguir entre los productos de difusión y los de investigación original, así como los producidos por investigadores ya consolidados y los que están en proceso de formación. Esto permitiría lograr un mapa más fino del desarrollo de nuestro campo.

El campo de la historia de la educación, si bien expresa una vitalidad, en consonancia con el espíritu posmoderno se encuentra fragmentado, tanto por la propia expansión disciplinar de nuestros tiempos como por las políticas de evaluación en curso. La universidad occidental, que surgió con una capacidad crítica, se ha ido diluyendo por las exigencias que le impone la globalización. En esta medida es necesario repensar el papel de las humanidades y, en particular, el trabajo de los historiadores de la educación. ■

Nota sobre los autores:

MARÍA ESTHER AGUIRRE LORA. Sus indagaciones se han dirigido hacia dos campos: la historia social y cultural de la formación artística y la nueva historia de la educación, en cuanto a sus desplazamientos paradigmáticos, estrategias metodológicas y fuentes. El Museo Pedagógico de Praga le otorgó la medalla Jan Amos Komenskeho. Es miembro de la Academia Mexicana de Ciencias, de la Sociedad Española de Historia de la Educación, del Centro Italiano per la Ricerca Storico Educativa. Fue presidenta de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación; fue distinguida en la UNAM con el reconocimiento «Sor Juana Inés de la Cruz». Obtuvo el Premio Universidad Nacional 2011 en el área de Investigación en Huma-

nidades. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores. Entre sus publicaciones más recientes, se pueden mencionar: Ma. Esther Aguirre, Guillermo Hernández, Francisco Pérez, Jesús Adolfo Trujillo (coords.), *Educación en el arte. Protagonistas, instituciones y prácticas en el curso del tiempo*; y dos más coordinadas por ella en curso de edición: *Rememorar los derroteros. La impronta de la formación artística en la UNAM* (IISUE, UNAM-Bonilla Artigas, 2015) y *Narrar historias de la educación. Crisol y alquimia de un oficio* (IISUE, UNAM-Bonilla Artigas, 2015).

JESÚS MÁRQUEZ CARRILLO pertenece al Sistema Nacional de Investigadores. Historiador y doctor en Educación, es autor de diez libros y de numerosos artículos y capítulos de libro sobre distintos aspectos de la historia política, social y cultural de Puebla. Colaborador de la prensa, la radio y la televisión, en 1993 fue nombrado *Cronista de Número del Consejo de la Crónica de la Ciudad de Puebla*, y, en 1995, miembro activo del *Seminario de Cultura Mexicana*. Pertenece al *Consejo Mexicano de Investigación Educativa* y a la *Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*. Sus principales campos y líneas de investigación se relacionan con la historia política y cultural de la educación en México y en Puebla, y la historia social y cultural de las imágenes. Actualmente es profesor investigador de tiempo completo.

EDUCARE AL DONO

Educating to the gift

Educar para el don

Anita Gramigna*

Fecha de recepción: 25/09/2016 • Fecha de aceptación: 23/10/2016

Sommario. Questo lavoro ricostruisce, con intento pedagogico, una traccia di studi personali che va dagli anni Ottanta al presente. La convinzione di fondo è che la teoria del *Dono* di Marcel Mauss, in particolare nella rielaborazione di Ricoeur quando la interseca con il tema del *Riconoscimento*, apra significative frontiere educative. Mettere in campo la generosità verso l'altro, così come riconoscerla contraccambiando, al di fuori di ogni logica di mercato, implica un itinerario di arricchimento culturale sul significato universalmente condivisibile della dignità di vita. Esso ha a che fare con l'approccio conoscitivo verso la differenza, ma anche con un impegno morale che sa riconoscere la profondità dei valori quando si orientano alla pratica dei diritti. L'impianto epistemologico dell'analisi è, seguendo la lezione di Ricoeur, ermeneutico; la metodologia, intesa qui come una epistemologia normativa, è di tipo qualitativo.

Parole chiave: Educazione; Dono; Epistemologia.

Abstract. *With an educational goal in mind, this work reconstructs a trail of personal studies stretching from the eighties to the present day. The underlying premise is that the theory of the Gift of Marcel Mauss, in particular in Ricoeur's reworking when he intersects it with the theme of recognition, opens significant educational perspectives. Practicing generosity towards others, as well as acknowledging and reciprocating it, implies, regardless of any markets logic, a path of cultural enrichment and of the universally shared meaning of life's dignity. This has to do not only with the cognitive approach to difference, but also with a moral commitment that recognizes the depth of values when they are directed towards the practice of rights. The epistemological framework of the analysis is, in accordance with Ricoeur's lesson, her-*

* Dipartimento di Studi Umanistici. Università di Ferrara. Via Paradiso 12. 44100 Ferrara. Italia. grt@unife.it

meneutic; the methodology, intended here as a normative epistemology, is of a qualitative kind.

Keywords: *Education; Gift; Epistemology.*

Resumen. Este trabajo reconstruye, con un objetivo educativo, un rastro de estudios personales que van desde los años 80 hasta el presente. La creencia en la que se basa es que la teoría del *Don* de Marcel Mauss, en particular en la reelaboración de Ricoeur al cruzarse con el tema del *Riconoscimento*, abre significativas fronteras educativas. Desplegar la generosidad hacia el otro, así como reconocerla recibiendo algo a cambio, más allá de cualquier lógica de mercado, implica un itinerario de enriquecimiento cultural sobre el significado universalmente compartible de la dignidad de la vida. Eso guarda relación no solo con el enfoque cognoscitivo hacia la diferencia, sino también con un compromiso moral que sabe reconocer la profundidad de los valores cuando se orientan a la práctica de los derechos. El sistema de análisis epistemológico es, siguiendo la lección de Ricoeur, hermenéutico; la metodología, aquí entendida como una epistemología normativa, es de tipo cualitativo.

Palabras clave: Educación; Don; Epistemología.

DAI RICORDI UNA TRACCIA

Poco più di trent'anni fa ho discusso la tesi di laurea, che aveva come fulcro il saggio incompiuto di Marcel Mauss *La preghiera e i riti orali* (1909), allora non tradotto in italiano. Si trattò di un'indagine sulla relazione Linguaggio-Religione, con relatore il professor Mario Miegge, che non poté trascurare il *dono* come fatto sociale totale, secondo la famosa espressione sociologica che risale a Durkheim. Ma solo in tempi più recenti ho focalizzato l'attenzione sulla valenza educativa del dono, passando attraverso le riflessioni di Ricoeur e di un suo particolare legame con l'Italia che pochi conoscono.

Il filosofo francese partecipò attivamente, e ne rese testimonianza, ai «lavori teorico-pratici di approccio al testo, ispirati ai principi dell'ermeneutica filosofica e dell'estetica letteraria», come sottolinea il curatore dell'opera,¹ svolti dai bambini, con i loro insegnanti, presso il V Circolo didattico di Teramo. Ricoeur nella *Prefazione* parla di una impresa «che

¹ Antonio Valleriani (a cura di), *Verso l'oriente del testo. Ermeneutica, retorica ed estetica nell'insegnamento* (Andromeda editrice, Teramo, 1995). Le parole citate si trovano nell'*Avvertenza*. Nella terza parte del volume vengono documentate le esperienze didattiche, relative al *Racconto* e al *Testo poeti-*

mira non solo a verificare la teoria in un quadro non previsto da essa, ma anche a far risaltare l'arricchimento che ne riceve nel campo pedagogico». ² Piace questa immagine di un'ermeneutica che trae giovamento dal suo impiego sul versante educativo, così come la convinzione che l'interpretazione non solo aumenta «l'intelligenza del testo», ma ne *trasforma* «la comprensione originaria».

Avremo modo di tornare su diversi elementi del pensiero ermeneutico dell'autore. Per ora, e nello specifico, richiamiamo una questione fondamentale che ci illumina sulla sua sensibilità nel chiarire come, attraverso l'interpretare, chi apprende tende a liberarsi da chi insegna: «In sostanza, in questa fascia di età, tale giudizio consiste nel distinguere, denominare e apprezzare moralmente i sentimenti fondamentali comuni ad una cultura». ³ È nostra convinzione che il dono, nell'indagine antropologica svolta da Mauss e nella rilettura filosofica di Ricoeur, assuma questa connotazione di elemento sentimentale da *apprezzare* quanto più se ne evidenzia la ricorrenza in più culture. Assumendoci la responsabilità di un'ermeneutica attuale del museo delle cianfrusaglie, messo in atto dalle sorelle Agazzi nella scuola materna più di un secolo fa, scorgiamo in esso una sensibilità che orienta al dono. Dopo aver notato come i bambini erano soliti giocare con piccoli oggetti che si portavano da casa, e verso i quali manifestavano una forte attrazione egocentrica, le educatrici-studiose pensarono bene di ricorrere allo svuotamento delle tasche, con l'intento di indurre ognuno di essi alla condivisione con gli altri. Gli oggetti ripescati diventano, ogni giorno, pezzi del museo ed ognuno ne può usufruire a tempo determinato. Ma cosa rende possibile il distogliere i bimbi dalla loro tendenza egoistica? Lasciamo la parola a Rosa Agazzi:

E capii che per meritare la confidenza e la sincerità dei bambini anziché sottrarre quelle minute cose dovevo invogliare loro stessi a mostrarle a me come fossi una compagna di giuoco. Io avrei ammirato dove l'ammirazione non poteva essere menzogna; avrei dati opportuni suggerimenti, avrei tenuto in consegna

co. Valleriani era di quel Circolo direttore didattico ma, soprattutto, animatore culturale. Non è più tra noi, ma il suo ricordo è indelebile.

² Paul Ricoeur, «Prefazione», in *Verso l'oriente del testo*, a cura di Antonio Valleriani, 11.

³ Ricoeur, «Prefazione», 18.

questa e quella cosa, come usa fare un buon amico, per poi procedere ogni sera alla restituzione».⁴

Si dirà che non vi è dono, poiché i bambini vengono assicurati sulla restituzione dei loro piccoli tesori. Ma, se si legge attentamente il brano, si nota la rilevanza del *riconoscimento*, attraverso il quale il piccolo si rende disponibile alla condivisione, e ciò significa che siamo sulla buona strada per l'uscita dall'egocentrismo.

È noto che nella filosofia moderna dell'Occidente il tema del riconoscimento è passato dall'immagine hobbesiana della guerra di tutti contro tutti, e del celebre *homo homini lupus*, a quella più mitigata ma pur sempre antagonista di Hegel, che trova la sua più nota formulazione nel rapporto dialettico servo-signore della *Fenomenologia dello spirito* (1807). Ricoeur definisce Hobbes filosofo del *misconoscimento originario*, che sta esattamente all'opposto della tesi hegeliana della *Anerkennung* (riconoscimento); egli afferma: «A mio giudizio, il difetto consiste nell'assenza di una dimensione dell'alterità nella sequenza dei concetti che culminano nell'idea di *covenant*».⁵ Il patto nel filosofo inglese non è convincente, poiché manca un effettivo riconoscimento della controparte, tutto si riduce a calcolo personale nella speranza di evitare la morte violenta. È per noi evidente che qualunque teoria inerente la natura degli esseri umani, e le motivazioni che li inducono alla vita sociale, ha una valenza formativa più o meno esplicita. Raggiunto lo stato di civiltà, attraverso la rinuncia al diritto illimitato presente nella condizione naturale (e già questa è una forma di autoeducazione), il potere «leviatanico» del sovrano si erge in tutta la sua forza, anche terroristica se necessario, per garantire la difesa comune e la pace. L'ulteriore passo formativo che il suddito —non il cittadino— deve compiere è l'*obbedienza*, poiché non gli spetta alcun libero giudizio sul bene e sul male. Si tratta della classica situazione in cui l'auto-limitazione viene considerata, sul terreno educativo, il male minore rispetto ad un eventuale regresso verso un mondo pre-civile dove regnerebbero il disordine, la legge del più forte, l'arbitrio, incapaci di condurre ad alcun progresso.

⁴ Rosa Agazzi, *Guida delle Educatrici dell'infanzia* (Brescia: La Scuola, 1961 [1934]), 355.

⁵ Paul Ricoeur, *Percorsi del riconoscimento. Tre studi* (Milano: Raffaello Cortina Editore, 2005), 194. Edizione italiana a cura di F. Polidori.

La riflessione sulla filosofia politica di Hegel va alla ricerca delle possibili alternative al sistema teorizzato da Hobbes. Non è alla *Fenomenologia* da noi citata che Ricoeur fa riferimento, ma ai precedenti *Frammenti di Jena* (1802-1807), dove si avverte l'influsso della filosofia morale di Ficht-te. Hegel viene individuato come il pensatore che ha saputo storicizzare la lotta per il riconoscimento, argomento persistente come pochi altri a distanza di più di due secoli. Considera il filosofo francese: «Ma la cosa che, più di ogni altra, si preserva in questa storia della lotta per il riconoscimento, è la correlazione originaria tra la relazione con se stessi e la relazione con l'altro»,⁶ e la specificità di tale orientamento hegeliano, come abbiamo detto, è debitrice verso la concezione fichtiana del diritto naturale. In questa prospettiva il contratto diviene uno scambio tra persone, che trova la sua formulazione più convincente nel rapporto dialettico signoria-servitù, dove si evidenzia «disuguaglianza della vita». Non possiamo trascurare, com'è ovvio, la portata formativa di questa relazione, servendoci della traccia offerta dalla *Fenomenologia*, con la quale abbiamo maggiore familiarità, Ricoeur ci perdoni!

L'autocoscienza è in grado di auto-riconoscersi con certezza solo grazie alla presenza di altre coscienze, ma la relazione si fa attiva con l'emergere della separazione, dramma che si traduce in conflitto. Nello specifico del rapporto servo-signore, quest'ultimo diviene tale perché ha lottato strenuamente per la propria indipendenza, mentre l'altro, che ha avuto paura, ha finito per accettare la subordinazione. Identità precise ma non indelebili, dato che la dialettica opera per il rovesciamento dei ruoli: il signore disimpara a fare le cose perché le lascia svolgere al servo e quest'ultimo impara a rendersi progressivamente autonomo. I tre momenti che segnano il passaggio di vita del servo hanno un enorme valore formativo, che dobbiamo sottolineare. Il primo stadio è la paura della morte: la dimensione storica che lo ha visto «tremare», lo ha posto, tuttavia, nella condizione di provare il disagio dell'incertezza, di quel dubbio che prelude alla crescita. Nella fase del *servizio*, la coscienza servile apprende ad auto-disciplinarsi e a tenere sotto controllo gli impulsi naturali. Infine, attraverso il *lavoro*, frenando il desiderio di possesso degli oggetti, riesce ad imprimere la propria forma nelle cose, acquisendo autonomia e, in ultima analisi, indipendenza potenziale. Ricoeur, da parte

⁶ Ricoeur, *Percorsi del riconoscimento*, 197.

sua, puntualizza che la lotta per il riconoscimento in Hegel, secondo le indicazioni della *Filosofia dello Spirito jenese*, si manifesta come desiderio presente in ognuno di essere riconosciuto. Il discorso vale, è evidente, anche per ogni tipo di educazione e di formazione a qualunque età: non si può apprendere senza autostima, se non vi è riconoscimento da parte degli altri è pressoché impossibile orientarsi alla conoscenza. Non a caso il filosofo francese ci ricorda che la filosofia occidentale si è occupata molto, e in continuità, della conoscenza e ben poco del riconoscimento che, pure, ha con essa una relazione complessa e ancora in gran parte da scoprire.

Prima di ripercorrere la trama del capitolo più significativo,⁷ per la nostra analisi, dell'ultima opera di Ricoeur, ci sembra importante mettere a fuoco alcuni punti fermi della sua ermeneutica che hanno assunto un profondo valore nella dimensione formativa del nostro tempo. Nella già ricordata «Prefazione» a *Verso l'oriente del testo* Ricoeur scriveva: «Non ho mai perso di vista il fatto che i dilemmi della verità si inserivano nel rapporto fra il testo e il lettore e che questo rapporto si giocava infine, nella situazione pedagogica considerata, nella dialettica tra insegnare e imparare».⁸ Se si esce dallo specifico di quell'esperienza, nella dialettica di comprensione e spiegazione, è l'arco dell'interpretazione il fulcro su cui si snoda storicamente la «differenza spirituale», la quale è pure il fondamento della differenza relazionale fra maestro e allievo. All'interno di tale quadro formativo si perde quella dimensione del *viaggio* tranquillo, di gadameriana memoria, in compagnia di un narratore di cui ci si fida. Il lettore si fa *sospettoso* e smarrisce la fiducia verso chi è *implicato*, l'autore stesso in sostanza.⁹ Fa notare Valleriani che alla fusione di orizzonti di Gadamer, definita *pacifica e passiva*,¹⁰ è preferibile la differenziazione di orizzonti sostenuta da Jauss,¹¹ il quale per altro ha riconosciuto in Ri-

⁷ Si tratta del V capitolo: «La lotta per il riconoscimento e gli stati di pace» (Ricoeur, *Percorsi del riconoscimento*).

⁸ Paul Ricoeur, «Prefazione» a *Verso l'oriente del testo*, 16.

⁹ Cfr. Paul Ricoeur, *Tempo e racconto* (Milano: Jaca Book, Milano, 1988), vol. 3, 374-375.

¹⁰ Antonio Valleriani, «Ermeneutica della differenza», in *Semantica della differenza. La relazione formativa nell'alterità*, a cura di Anita Gramigna (Roma: Aracne, 2005), 75.

¹¹ Hans Robert Jauss, *Estetica e interpretazione letteraria* (Genova: Marietti, 1990), 13.

coeur sia una ermeneutica della demistificazione quanto una ermeneutica della riconquista del senso.¹²

Ma l'approfondimento delle questioni ermeneutiche conduce alla messa in discussione del pensiero dialettico che, alla prova della storia, ha dimostrato come la conciliazione degli opposti si sia tradotta in assimilazione violenta o cancellazione arbitraria della diversità. L'ermeneutica, al contrario, sa che l'alterità è irriducibile, eppure è impossibile raccontare l'altro senza incorporarlo.¹³ Si tratta, tuttavia, di una annessione tenue, leggera, poiché il circolo ermeneutico evidenzia l'inesauribilità degli strati di senso.¹⁴ La cosiddetta ermeneutica della tradizione di Gadamer, però, deve essere superata nei processi del pensiero educativo, secondo Valleriani, poiché incapace di confrontarsi con l'alterità, data la sua propensione eurocentrica e la sua vocazione a farsi ermeneutica della tradizione classica, cioè del tramandato.¹⁵ Lo spazio dialogico della «fusione di orizzonti» pone sullo stesso piano interprete ed *interpretandum*, così la comprensione privilegia il presente, oltre che l'omogeneo, e trascura quella differenza storica che è manifesta nell'ermeneutica di Ricoeur. Nel filosofo francese, infatti, la mediazione non è data dal dialogo ma dal *racconto*, che si fa rispettoso delle *tradizioni*. Su questo terreno gli interlocutori si confrontano e si scontrano, fanno crollare le illusioni e le ermeneutiche rivali si affrontano in un conflitto infinito.¹⁶ Eppure, in questo mare sterminato della *differenza spirituale*, raccolta nei capolavori di ogni tempo e di ogni luogo, affiora il tratto di un *maestro simbolico* che si caratterizza per la dimensione molteplice delle possibilità che offre al libero gioco degli esseri umani. La sua è una verità narrativa che si svolge quale risposta più convincente alla soluzione di un dubbio, un criterio pratico di scelta in una condizione data che richiede, ovviamente, una *costruzione* ermeneutica. In ultima analisi: «Il *maestro simbolico* diventa

¹² Hans Robert Jauss, *Esperienza estetica ed ermeneutica letteraria* (Bologna: Il Mulino, 1987), vol I, 26.

¹³ Giovanni Leghissa, *Il gioco dell'identità. Differenza, alterità, rappresentazione* (Milano: Mimesis, 2005), 146.

¹⁴ Cfr. Remo Bodei, *Scomposizioni. Forme dell'individuo moderno* (Torino: Einaudi, 1987), 234-242.

¹⁵ Antonio Valleriani, «Ermeneutica come sapere di frontiera», in *Etnografia della formazione*, a cura di A. Gramigna, A. Ravaglia (Roma: Anicia, 2008), 315.

¹⁶ Valleriani, «Ermeneutica come sapere di frontiera», 316. L'autore fa riferimento a: Paul Ricoeur, *Il conflitto delle interpretazioni* (Milano: Jaca Book, 1977). Il corsivo nella citazione è nostro.

così l'espressione di quell'esigenza etica profonda che, per Ricoeur, è la *reciprocità*, madre del riconoscimento tra persone e culture diverse».¹⁷

E con questo siamo approdati all'opera ultima del nostro filosofo e al suo originale modo di porre in relazione riconoscimento e dono. Tentare di mettere in relazione la questione della lotta per il riconoscimento con l'idea degli stati di pace¹⁸ è operazione complessa, ma è anche l'unica strada per individuare in esperienze che hanno carattere di eccezionalità un'alternativa alla persistente forma della lotta con le sue implicazioni violente. Solo nello stato di pace dell'*agape* è possibile riscontrare quella pratica generosa del dono che non si attende risposta nella logica simmetrica dello scambio.¹⁹ Senza entrare per ora nel merito dell'origine della teoria del dono, è significativo notare come sul piano educativo questa proposta risulti *rischiosa*, in quanto la pratica del dono è dirompente nel suo ignorare il calcolo e la comparazione, che appartengono al territorio più rassicurante della giustizia. Essere educati a donare, nella misura in cui la scelta si gioca sulla possibilità di essere riconosciuti attraverso l'azione di compiere il primo passo verso il riconoscimento dell'altro, implica il saper scorgere nell'*agape* il valore della parola che dichiara e proclama il comandamento dell'amore.²⁰

In che cosa consiste ciò che abbiamo chiamato rischio? Nel fatto che «L'uomo dell'*agape* [...] si sente smarrito in questo mondo del calcolo e dell'evidenza»,²¹ poiché ha deciso di non preoccuparsi del contro-dono. Non stiamo pensando di formare degli sprovveduti che vengono abbinati, nella loro ingenuità, ad ogni angolo della strada.

Abbiamo in mente soggetti che prendono l'iniziativa e accettano la possibilità gioiosa di donare, senza escludere, certo, di essere contraccambiati, dato che solo da questa rischiosa operazione emerge il compito

¹⁷ Valleriani, «Ermeneutica come sapere di frontiera», 320.

¹⁸ L'autore ne riepiloga i modelli nell'originale greco: «*philia* (nel senso aristotelico), *eros* (nel senso platonico), *agape* (nel senso biblico e postbiblico)» (in Ricoeur, *Percorsi del riconoscimento*, 247). Si tratta di tre diverse forme d'amore. *Philia* implica la reciprocità come Aristotele spiega parlando delle migliori condizioni dell'amicizia. *Eros* implica mancanza di qualcosa che si desidera e di cui si va alla ricerca; *agape* prevede, invece, la donazione disinteressata.

¹⁹ Ricoeur, *Percorsi del riconoscimento*, 247-248.

²⁰ Ricoeur, *Percorsi del riconoscimento*, 251-251.

²¹ Ricoeur, *Percorsi del riconoscimento*, 252-253.

di mantenere e perseguire²² la relazione pacifica, la quale presuppone una relativa fiducia nella natura umana, quando stimolata verso il bene. L'alternativa è il mondo che conosciamo, dominato dal mero interesse, dall'ego sfrenato e da un sostanziale stato di inimicizia, dove si coltivano invidie, sentimenti di superiorità o di inferiorità che nascono dalla folle convinzione che tutto sia soggetto a mercato. Questo si insegna, in maniera più o meno esplicita, a partire dalla famiglia per arrivare alla scuola; nel migliore dei casi si sognano tecnologie risolutive di ogni problema senza sforzo e si disprezzano quelli che hanno più meriti trovando in essi i peggiori difetti, compreso quello di studiare. Nulla di più grave sul piano della formazione, prima di tutto perché si nega di fatto il riconoscimento dell'altro che richiede, secondo Ricoeur, mutualità²³; in secondo luogo perché si tende ad escludere che vi siano beni non venali, come ad esempio i valori condivisi, senza riferimento ai quali non è possibile alcuna educazione, tantomeno democratica.

Del resto è facile capire che nella categoria dei beni senza prezzo rientrano alcuni che dovrebbero essere indiscutibili: la dignità personale, l'integrità del corpo di ognuno, la salvaguardia della natura. Ciononostante i tre elementi indicati sono soggetti ad attacco quotidiano, oggetto di domanda-offerta per il vantaggio di pochi. Di qui, a nostro parere, la necessità della riproposizione di un'etica di portata planetaria e non di una semplice morale deontologica, che non può affrontare problemi di portata mondiale, talvolta cosmica, e di gravità assoluta. Nella pratica del dono decade il pericolo che i beni abbiano un mero valore strumentale, dal momento che il donatore nell'oggetto offerto pone soprattutto una parte di sé. Si potrebbe dire la migliore in quanto sa gioire di un bene che egli stesso ha destinato a un altro. Per questo nella prospettiva dell'agape non esiste l'obbligo di sdebitarsi, ma un'occasione di risposta a un appello che proviene dalla generosità iniziale.²⁴ All'importanza di questa consegue la gratitudine e Ricoeur ci ricorda che essa in francese, ma anche in italiano, si può rendere con riconoscenza o riconoscimento.²⁵

²² Ricoeur, *Percorsi del riconoscimento*, 259. I corsivi sono nostri.

²³ L'autore differenzia tra stato di lotta, che esige la *reciprocità*, e stato di pace, dove il riconoscimento avviene sulla base della *mutualità*.

²⁴ Ricoeur, *Percorsi del riconoscimento*, 271.

²⁵ Ricoeur, *Percorsi del riconoscimento*, 271.

Quando si entra in questo clima, in questo stato di pace, il valore dei doni scambiati diviene *incommensurabile*, mentre anche il tempo del ricambiare perde la connotazione della misura. Ma una cosa è certa, come scopriremo anche nel saggio di Mauss: l'occasione del dono ha a che fare con la *festività*, con i rituali e le cerimonie, di cui si è perduto il senso nel mondo arido del nostro vissuto. Oggi ogni momento è buono per richiedere regali, o farli per scopi che esulano dalla generosità e, paradossalmente, non ci rendiamo conto che, rispetto alla mole impressionante di pubblicità su ogni prodotto, la capacità di spesa si è drasticamente ridotta negli ultimi anni, tanto da non meritarcì più il titolo di buoni consumatori.

Sottolinea Ricoeur che bisognerebbe evitare, pur comprendendone le buone intenzioni, la riduzione moraleggiante del dono a dovere, come si coglie nelle pressanti richieste delle istituzioni di carità, religiose e laiche. Il dono si mostra come tale in quella solennità festiva che è la stessa che accompagna il *gesto* del perdono. Nel richiederlo, come il cancelliere Brandt a Varsavia quando si inginocchia di fronte al monumento delle vittime della Shoah, vi è una pedagogia dell'esempio cui nessuno dovrebbe sentirsi estraneo, poiché sono queste le scelte che consentono un passo avanti storico nel consolidare gli stati di pace.²⁶ È qui dove emerge una relazione stretta tra politica ed educazione, che si avvale dell'ermeneutica come vocazione coraggiosa allo scambio di narrazioni e testimonianza della possibilità di vivere bene, con e per l'altro, all'interno di istituzioni giuste.²⁷ Ricoeur si è fatto simbolo di tale coraggio etico-politico integrando alla pratica del dono la Legge dell'ospitalità *assoluta e incondizionata*: «L'esplorazione di questa pista è incoraggiata dalla parentela, esistente in molte lingue, fra dono e perdono».²⁸

Discorso questo che, negli ultimi dieci anni, si è fatto sempre più difficile, per gli atti devastanti di terrorismo e per un'emergenza migratoria così vasta da essere vissuta quale minaccia in diversi contesti europei. Ma l'intenzionalità con la quale perseguire un'educazione interculturale

²⁶ Cfr. Paul Ricoeur, «Giustizia e amore: l'economia del dono», in *Paul Ricoeur. L'amore difficile*, D. Jervolino (Roma: Studium, 1995), 135-153.

²⁷ Anna Vaccarili, «Educazione ed economia del dono in Ricoeur», in *Democrazia dell'educazione*, a cura di A. Gramigna (Milano: Edizioni Unicopli, 2010), 183.

²⁸ Paul Ricoeur, «Il perdono», *La Repubblica*, 1 giugno 2003, 35.

profonda e autentica non deve smarrirsi. Nella tradizione culturale europea vi sono segni solidi di apertura all'alterità, a partire dal concetto di traduzione e, quindi, della convinzione che ogni lingua è traducibile in un'altra, secondo una prospettiva universalistica che è dominata dalla curiosità e dal desiderio positivo d'incontro con il diverso. La scuola può e deve essere il teatro di pratica incessante di un *ethos* della traduzione.²⁹ È in questo modo che si inizia a prendere coscienza delle storie altrui e della sofferenza che le attraversa: «Ne emerge una pedagogia interculturale intesa come esperienza umana e storica fondata sul *senso del limite*».³⁰ Nella consapevolezza, non solo di persone ma anche di popoli, delle sofferenze patite ed inferte, si impara a riconoscere che il perdono va oltre la moralità poiché si iscrive nell'ordine della carità: «Grande è la necessità che i popoli sentano compassione gli uni degli altri, immaginando la sofferenza degli altri quando gridano vendetta per le ferite inflitte loro nel passato».³¹ Si tratta di una strada difficile per la quale è necessario prepararsi con pazienza e umiltà, per questo sarebbe opportuno imparare da giovani a seguirla sotto la guida di maestri saggi.

TEMPO DEL DONO, DONO DEL TEMPO

Con l'indagine di Mauss si manifesta una prospettiva sulla natura umana che rimane tuttora aperta e produce dialogo, dibattito anche di forti contrasti, in un mondo sempre più impoverito da una crisi economica di cui non si vede la fine e lascia emergere inquietanti paure, che si traducono in chiusura verso ogni differenza. Tutto ciò produce effetti incalcolabili nelle forme educative, ecco perché vorremmo proporre un'educazione al dono fin dalla prima infanzia, che dovrebbe trovare nella famiglia la prima protagonista. Oggi si regala, non si dona, sotto l'egida mercantile che riduce tutto a prodotto di consumo. Il bambino non avverte la presenza del donatore in ciò che riceve, che rappresenta uno dei fattori più significativi e originali dello studio di Mauss. Non riconosce l'altro che dovrebbe diventare soggetto da stimare per il suo gesto, perché la sua attenzione si concentra sull'oggetto-feticcio, sponsorizzato fino all'estenuazione dall'invadenza pubblicitaria. Lo stesso ri-

²⁹ Anna Vaccarili, *Educazione ed economia del dono in Ricoeur*, 177.

³⁰ Vaccarili, *Educazione ed economia del dono in Ricoeur*, 184.

³¹ Vaccarili, *Educazione ed economia del dono in Ricoeur*, 182.

conoscimento di sé ne risulta impoverito, poiché nell'eccesso di regali che non premiano, tra l'altro, nessun comportamento buono, si evidenzia chiusura egocentrica, narcisismo e attenzione esclusiva a se stessi e ai propri bisogni, o meglio desideri, più immediati. Gli altri, tutti, vengono ridotti al rango di servitori, più o meno consenzienti, di un'arroganza fuori controllo.

Cerchiamo, allora, tornando con la memoria al nostro passato di laureandi, di riprendere il filo conduttore dell'importante scritto dell'antropologo francese. Il *Saggio sul dono*, del 1924, è per certi aspetti il punto d'arrivo di un'evoluzione che ha la sua origine nel saggio sulle «variazioni stagionali degli esquimesi» di vent'anni prima. Le sue osservazioni, sulla linea interpretativa della sociologia di Durkheim, vanno ad un approfondimento decisivo: un fenomeno sociale è comprensibile solo nell'interdipendenza con tutti gli altri, lo stesso osservatore fa parte della propria osservazione, come affermerà Lévi Strauss nell'Introduzione del 1950. È evidente che Mauss considera qui la società come un insieme di relazioni di tipo logico. In questo sistema trova la sua precisa collocazione la definizione di fenomeno sociale, dove l'aspetto nuovo della teoria consiste nel considerare i fattori sociali interagenti al pari delle relazioni logiche nel sistema linguistico.

Mauss inizia il suo discorso sul dono ribadendone «il carattere volontario, per così dire, apparentemente libero e gratuito, e tuttavia obbligatorio e interessato».³² Egli si propone di individuare la natura delle transazioni umane nelle civiltà che ci circondano, e che ci hanno preceduto, anche per far luce sulla crisi del dritto e dell'economia del suo tempo. Di qui la necessità di «un metodo comparativo preciso»³³ fra aree ben determinate: Polinesia, Melanesia, Nord Ovest americano. Secondo l'autore lo stato di economia naturale, che consisterebbe nello scambio di beni d'uso fra singoli uomini, sembra non sia mai esistito. Gli scambi non avvengono tra individui ma tra gruppi che si obbligano reciprocamente, sistema che egli si propone di chiamare delle «prestazioni totali», poiché alla base del fenomeno sociale non c'è il singolo ma la collettività. È questa che obbliga a determinati comportamenti entro regole precise:

³² Marcel Mauss, «Saggio sul dono», in *Teoria generale della magia e altri saggi* (Torino: Einaudi, 1965), 157.

³³ Mauss, «Saggio sul dono», 159.

il soggetto umano non fa che sottostarvi. E nella collettività è da ricercare la *virtù* straordinaria che vincola nel regalo ricevuto, quasi che esso non sia inerte ma porti con sé traccia del donatore. L'ipotesi dell'autore è che il procedimento del dono si realizzi in tre fasi concatenate che trovano fondamento nel principio della *reciprocità*: 1) dare; 2) ricevere (vi deve essere l'accettazione); 3) ricambiare.

A questo proposito osserva Ricoeur: «Da che cosa è costituito il legame tra i tre obblighi, il donare, il ricevere, il ricambiare?»³⁴ e riporta la considerazione di Mauss, il quale a sua volta si interroga: «quale forza contenuta nella cosa donata fa sì che il donatore la ricambi?».³⁵ La risposta, richiamando termini come *forza* o *energia*, è sconvolgente per la cultura scientifica occidentale: «Nelle cose scambiate, nel *potlâc*, c'è una virtù che costringe i doni a circolare, a essere dati e a essere ricambiati».³⁶ È la parola maori *Hau* che scandisce la potenza implicita del dono, ed è proprio la precisa volontà dell'etnologo di attenersi alla chiave di lettura indigena a suscitare la critica. Lévi-Strauss nella *Introduzione all'opera di Marcel Mauss* considera inadeguata sul piano epistemologico l'interpretazione da lui fornita. Per Lévi-Strauss la *Hau* è solo la forma cosciente con la quale i maori rivestono una necessità inconscia.³⁷ In sostanza non vi è alcuna forza o virtù magica ma una semplice regola di scambio. E se il pensiero, a questo punto, non scientifico ma narrativo cogliesse una verità imprevedibile? Se avesse intuito che gli esseri umani nelle società arcaiche sceglievano la regola del dono e del ricambio, almeno per le situazioni festive, che si possono anche definire *sacre*, al posto degli scambi per interesse? Certo, nella consapevolezza da parte loro di un vero e proprio salto qualitativo tra una forma e l'altra, che è dimostrato da ciò che abbiamo già chiamato rischio. Un atto di straordinarietà ai limiti dell'istinto di conservazione: rischiare la propria credibilità ponendola nelle mani dell'altro con la speranza di creare il vincolo sociale. Mi sembra una prospettiva degna di essere indagata, in particolare per la

³⁴ Ricoeur, *Percorsi del riconoscimento*, 254.

³⁵ Mauss, «Saggio sul dono», 158.

³⁶ Mauss, «Saggio sul dono», 227. Lo studioso francese fa riferimento ad un rituale diffuso tra le popolazioni indiane degli Stati Uniti e del Canada studiate da Franz Boas in *L'organizzazione sociale e le società segrete degli indiani Kwakiutl* (1897).

³⁷ Claude Lévi-Strauss, «Introduzione all'opera di Marcel Mauss», in Mauss, *Teoria generale della magia e altri saggi*, XLII.

sua portata educativa che troverebbe punti d'appoggio nella storia e nelle scienze umane.

Ricoeur, non a caso, richiama il saggio di Marcel Henaff³⁸ e la sua nozione di enigma del dono reciproco cerimoniale, che troverebbe soluzione nel mutuo riconoscimento simbolico.³⁹ Per giungere a risolvere la questione, egli analizza in via preliminare quella categoria del senza prezzo cui già abbiamo fatto cenno. La cosa più importante è che il dono non appare affatto ai suoi occhi una forma arcaica dello scambio commerciale,⁴⁰ ma un elemento di carattere cerimoniale che fonda lo scambio su altri presupposti, quelli, appunto, che hanno la valenza simbolica del riconoscimento. Per questo abbiamo voluto impiegare nel titolo del paragrafo il richiamo al *tempo* del dono, al fattore festivo, rituale, che lo caratterizza. Socrate viene portato come esempio classico di un insegnante che opera nella logica del *senza prezzo* e, a differenza dei sofisti, «non accetta altro che i regali che al tempo stesso rendono onore a lui e agli dei».⁴¹ Non vi è dubbio che oggi conosciamo bene l'*efficienza* dell'esperto a pagamento. Ciò rientra nella prassi del mercato, che non è di per sé il demonio, ma crediamo non vada dimenticato, per chi opera nel mondo della formazione, l'esempio di Socrate.

Per Henaff rimane aperto il dubbio sull'obbligo di ricambiare il dono che per Mauss, come sappiamo, è legato alla virtù implicita, magica, della cosa donata. La sua soluzione invece sta nel riconoscimento che i protagonisti del doppio gesto, dono e contro-dono, instaurano tra loro. Ma occorre insistere, secondo Ricoeur, sulla profonda differenza tra scambio commerciale e scambio di doni, e tale differenza è siglata dal carattere sacro del secondo. In esso i *partner* convergono attraverso una disposizione rituale «in vista di sottrarre lo scambio dei doni dagli scambi di ogni sorta della vita quotidiana»,⁴² che sono a tutti gli effetti *profani*, con la precisa volontà di sottolineare e proteggere il carattere *festivo* dello scambio.⁴³ Sta qui, per noi, il fulcro della questione educativa, nella com-

³⁸ Marcel Henaff, *Le Prix de la vérité. Le don, l'argent, la philosophie* (Paris: Le Seuil, 2002).

³⁹ Ricoeur, *Percorsi del riconoscimento*, 262.

⁴⁰ Ricoeur, *Percorsi del riconoscimento*, 262.

⁴¹ Ricoeur, *Percorsi del riconoscimento*, 262.

⁴² Ricoeur, *Percorsi del riconoscimento*, 273.

⁴³ Ricoeur, *Percorsi del riconoscimento*, 262.

presunzione della differenza tra una banale transazione di rilievo economico e la messa in risalto di sé (auto-riconoscimento) attraverso un gesto di generosità pura. Non meno importante l'imparare a ricevere con umiltà e ad esercitare la virtù della riconoscenza che conduce a contraccambiare di cuore. Uno dei peggiori atteggiamenti umani è l'incapacità di accettare il dono dell'altro, il provare umiliazione e vergogna verso un gesto liberale di riconoscimento, che non pretende niente in cambio. Il sottrarsi subdolamente alla riconoscenza è un violento atto di presunzione, destinato a seminare inimicizia e a sconvolgere lo stato di pace, anche se solo a livello di relazioni personali.

Le dinamiche del dono non sono esenti, va detto con chiarezza, da contraffazioni e inganni. Scriveva Baudrillard: «il dono è il nostro mito. Il processo simbolico primitivo non conosce la gratuità del dono, non conosce che la sfida e la reversione degli scambi».⁴⁴ Posizione intransigente, è stato detto da più parti, ma che consente di svelare l'illusione che si cela dietro il metamessaggio rassicurante di una contemporaneità, che ormai non è più la nostra della crisi infinita: il mercato globale *dona* lavoro, i mass media *donano* informazioni, oppure lo Stato del *welfare* *dona* servizi gratuiti ai propri cittadini. Eppure vi è una modalità del dono che sembra resistere e offrirsi a noi nella sua semplice verità: il *dono del tempo*. Abbiamo avuto il privilegio di affrontare esperienze di vita presso comunità indigene del Messico. Al loro interno, per tradizione immemorabile, si coltiva la nozione di *tequijo*, cioè di un tempo-lavoro che viene dato gratuitamente, secondo le indicazioni dell'assemblea, per organizzare le feste, che sono sempre sacre, scandite da rituali e cerimonie complesse. I prescelti sono orgogliosi del loro compito, che non avrà alcun compenso, ma la gratitudine e la stima dei concittadini. Di frequente il *tequijo* si estende nella forma dell'aiuto verso chi è in difficoltà, nella solidarietà operosa nel riparare una casa o nella partecipazione alle attività agricole della semina e del raccolto. Nella nostra cultura, dove il tempo è denaro secondo un vecchio proverbio caro al capitalismo, viviamo l'ossessione privatistica dell'operare solo per fini strumentali e orientati al nostro vantaggio. Ci siamo dimenticati che il tempo è molto più del denaro; esso rappresenta l'arco esistenziale dentro il quale possiamo metterci alla prova e realizzare i nostri talenti, che spesso non sono spendibili come

⁴⁴ Jean Baudrillard, *Lo scambio simbolico e la morte* (Milano: Feltrinelli, 1984 [1976]), 52, nota.

una moneta ma come un'occasione unica, per imparare a conoscere meglio noi stessi e gli altri. Questo, per fortuna, lo hanno capito quanti, in diversi settori, si dedicano a pratiche di volontariato, che presentano un profondo valore formativo, basti pensare quanto pesa al loro interno il dialogo tra generazioni e la scoperta del rilevante significato del lavoro comune, cooperativo, collaborativo.

Certo, il tempo che si dona non piace ai conservatori di ogni tempo, a quelli che ci vogliono vedere chiaro e immaginano trame eversive o, comunque, scelte che possano mettere in discussione lo *status quo*. L'esempio di Socrate rimane tuttora un punto di riferimento che ben si presta a chiarire i rischi di questa forma di dono. Egli va in giro per Atene, parla con quanti sono disposti al dialogo, interroga quelli che ritiene dovrebbero essere più sapienti di lui, nonostante il responso dell'oracolo di Delfi. Ogni luogo diventa un'*agora*, un fulcro di civile scambio di opinioni, dove esercitare in forma più o meno diretta l'ideale di una *paideia* e, quindi, di una comunità educante proprio in quanto dialogante. Socrate è *ironico* e *maieutico* (aiuta ognuno a tirar fuori da sé, a partorire le proprie idee), perché questi sono gli strumenti del suo metodo educativo. Eppure nel migliore dei casi viene descritto, come nella commedia *Le nuvole* di Aristofane, in qualità di un perdigiorno, uno che il tempo non lo dona ma lo spreca, con la testa fra le nuvole, appunto, inseguito dagli strali minacciosi della moglie infuriata, una macchietta innocua, in sostanza. Nel peggiore dei casi, come dimostra la sua vicenda personale con tanto di condanna a morte, viene accusato di corrompere i giovani e di mettere in discussione le divinità, proprio attraverso quel dono del suo tempo che il potere gli rimprovera. Anche nel dono del tempo, dunque, vi è un rischio, quello della incomprensione, del sospetto.

Forse per districarsi da questa trama insidiosa, che sempre tessono gli invidiosi e gli opportunisti di ogni tempo e di ogni luogo, bisognerebbe mettersi nella condizione che suggerisce Derrida,⁴⁵ che consiste nel ritrarsi, nel non mettere in campo risposte, nel non lasciar trasparire interpretazioni, al fine di lasciare l'altro libero di esprimersi, di gestire il tempo del proprio raccontarsi. Un'opera consapevole di decentramento, quindi, che svuota il tempo, che ognuno di norma riempie di sé, per la-

⁴⁵ Cfr. Jacques Derrida, *Donare il tempo. La moneta falsa* (Milano: Raffaello Cortina editore, 1996).

sciare spazio all'altro, all'*attesa* dell'altro. Secondo Donati⁴⁶ il tempo personalizza le relazioni tra i soggetti che si incontrano, poiché si fa tempo condiviso che permette di entrare nell'intimità, secondo una visione del dono che marca una linea di confine tra religioso e sociale. Il dono rende possibile la trascendenza della relazione, quando il sociale sceglie la radicalità dell'umano e quest'ultimo la trascendenza nel divino.

Infine due parole sulla Banca del Tempo, che si configura nella dimensione di uno scambio di tempo e di competenze. Questa esperienza che si è diffusa in vari settori, dalla cura di piante a quella degli animali, dal *baby sitting* all'assistenza nell'uso del *computer*, dalle ripetizioni scolastiche allo yoga, non manca di situazioni interessanti anche sul versante della riflessione. È chiaro, ad esempio, che è impossibile quantificare l'equivalenza tra competenze e, proprio qui, emerge il bello di uno scambio che ha la connotazione del dono, perché è consapevole di una qualità che viene oggettivata nella prestazione come dono di sé; del resto ha considerato Todorov: «Quando faccio un lavoro per il piacere di farlo non penso a me; quando ammiro o comunico indietro sullo sfondo. Eppure ogni volta rafforzo la mia esistenza».⁴⁷ Ci sembra che l'esperienza della Banca del Tempo vada in questa direzione del piacere del fare le cose, come è dimostrato dalla scelta di quei soci di cambiare l'indicazione della loro competenza, avendone gli strumenti, quando non trovavano un adeguato numero di richieste di prestazione, per favorire gli altri nelle loro esigenze. Viene spontaneo un richiamo al radicalismo umanistico⁴⁸ di Illich quando, contro la burocratizzazione del tempo amministrato dai potentati economico-finanziari per quanto riguardava ogni forma di apprendimento, vi opponeva la dignità del maestro liberamente riconosciuto. L'immagine, non poi così utopica, era quella di una libertà di incontrarsi e di scambiare informazioni su interessi coincidenti, secondo una qualità del tempo donato reciprocamente. L'importante era favorire, attraverso il supporto tecnologico (erano gli anni Settanta e non vi era internet), le opportunità di incontro e di comunicazione tra individui motivati dagli stessi interessi, questione quanto mai significativa sul terreno degli apprendimenti questa della motivazione e dell'in-

⁴⁶ Pierpaolo Donati, «Il dono in famiglia e nelle altre sfere sociali», in *Dono e perdono nelle relazioni familiari e sociali*, Eugenia Scabini e Giovanna Rossi (Milano: Vita e Pensiero, 2000), 55-102.

⁴⁷ Tzvetan Todorov, *La vita in comune, L'uomo è un essere sociale* (Milano: Pratiche, 1998), 172.

⁴⁸ Erich Fromm, «Presentazione», in Ivan Illich, *Rovesciare le istituzioni* (Roma: Armando, 1977), 9.

teresse. La svolta descolarizzante della società ha fatto il suo tempo, ma rimane forte l'idea di una differente visione dell'uomo «poiché il *cliente* delle istituzioni scolastiche non ha né autonomia né possibilità di maturare individualmente, tanto che la volontà di scolarizzazione universale rappresenta un'impresa prometeica dai limiti sempre più evidenti». ⁴⁹ Se iniziassimo a pensarla come dono, è nostra convinzione, emergerebbe la gioia di apprendere. ■

Nota sull'autore:

ANITA GRAMIGNA. La sua ricerca si dipana nell'ambito dell'epistemologia della formazione e dei suoi approdi all'etica. Negli ultimi 15 anni, ha esplorato i processi di costruzione della conoscenza come si sono strutturati nei territori di frontiera, sia in senso prettamente scientifico e disciplinare (multimedialità, nanoscienze, neurobiologia), che etnografico (i saperi ancestrali presso le comunità indigene in diversi Paesi dell'America Latina: Messico, (nei seguenti stati: Chiapas, Oaxaca, Sonora) Guatemala, Brasile, Argentina, Ecuador, Colombia, Bolivia, Perù, Amazzonia. In entrambi gli ambiti, si è cercato di fare un'analisi della struttura logica dei processi attraverso i quali, in quei contesti, si è venuta costruendo quel particolare tipo di euristica, di formazione e, più in generale, di conoscenza. E' direttrice del Laboratorio di *Epistemologia della Formazione* presso l'Università di Ferrara, dove insegna Pedagogia Generale e Metodologia della Ricerca Educativa. Svolge importanti incarichi scientifici e didattici presso prestigiose università straniere dalle quali ha ricevuto ben dieci nomine a *visiting professor*. Fra le sue ultime pubblicazioni ricordiamo: *Neurobiologia dell'educazione* (Milano: Unicopli, 2014); *Dinamiche della Conoscenza. Epistemologia e prassi della formazione* (Roma: Aracne, 2015); *Il Mondo degli Incanti. Un'indagine di campo presso la tribù Yaqui del Sonora*, (in coll. con C. Rosa) (Roma: Aracne, 2016); A. Gramigna e Y. Estrada Ramos, *Epistemologia della formazione e Metodologia della ricerca. Un'indagine presso la popolazione Maya Kaqchikel del Guatemala* (Milano: Unicopli, 2016).

⁴⁹ Marco Righetti, *Imparare ad essere* (Bologna: Pitagora editrice, 2000), 64.

LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN ESPAÑA DURANTE EL PERIODO AZUL. DEL TRIUNFO MILITAR A LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN (LGE) DE 1970

Adult education in Spain during the blue period. From military victory to General Education Law (LGE) of 1970

Eva García Redondo*

Fecha de recepción: 13/06/2016 • Fecha de aceptación: 02/10/2016

Resumen. La revisión crítica de las políticas de educación de adultos que más y mejor determinaron los cambios ideológicos y productivos de un país sumido en la incultura durante el franquismo se convierte en el tópico del presente trabajo. A través del método histórico-pedagógico, en clara relación con el enfoque sociohistórico al tratarse de un espacio físico concreto y de un periodo dilatado, presentamos un trabajo que busca tanto las causas como las consecuencias; es decir, tanto los porqués de las distintas iniciativas dirigidas a este colectivo, como el valor social y político derivado de las mismas. Siendo así, apostamos por reseñar el papel que cobra la Campaña Nacional de Alfabetización y Promoción Cultural de Adultos entendiéndola como el proyecto más ambicioso en el campo sociocultural.

A través de un planteamiento, que entendemos simple, pero que aceptamos como preciso y claro, ofrecemos una aproximación real y certera que pretende añadir a la ya revisada visión socioeducativa del adulto durante la dictadura un nuevo enfoque analítico e interpretativo. Para ello, partimos de la siempre recordada apuesta republicana que, aun siendo desdibujada por los acontecimientos políticos y la ideología derivada de los mismos, nos ayuda a comprender la evolución de la Educación de Adultos durante estas casi cuatro décadas de dictadura.

Palabras clave: Educación de adultos; Franquismo; Políticas educativas.

Abstract. *The topic of this paper is to provide a critical review of adult education policies during the Franco period. By means of a historical-pedagogical method, clearly associated with the socio-historical approach, our work seeks to*

* Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Facultad de Educación. Universidad de Salamanca. Paseo de Canalejas, 169. 37008 Salamanca. España. evagr@usal.es

reveal the causes and the consequences of the policies, that is to say, both the reasons for the various initiatives aimed at this group as well as the social and political value derived from them. In this sense, we have undertaken an analysis of the role played by the Campaña Nacional de Alfabetización y Promoción Cultural de Adultos, which was understood to be the most ambitious project in the sociocultural field.

By means of a simple but precise and clear hypothesis, we attempt to offer a realistic, accurate approach that seeks to add to the already revised view of the adult socio-educational vision during the dictatorship, offering a new analytical and interpretive point of view. To do so, we start from the well-documented Republican approach, which helps us to understand the evolution of adult education during the ensuing four decades of dictatorship.

Keywords: Adult education; Franco Regime; Education policy.

A MODO DE INTRODUCCIÓN

El estudio de la historia de la educación de adultos durante el franquismo resulta primordial para la comprensión del cómputo global de iniciativas socioeducativas desarrolladas durante el siglo xx. Si bien es verdad que el foco investigador ha alumbrado brillantemente y con mayor intensidad el periodo republicano, no podemos ni queremos dejar de reconocer la importancia que, especialmente en las últimas tres décadas, ha adquirido la interpretación de los tiempos y espacios educativos del franquismo. A esta afirmación llegamos tras comprobar la proliferación de tesis doctorales, libros, artículos monográficos y comunicaciones a congresos —algunos de los cuales mencionamos en nuestro trabajo— que comparten esa preocupación.

Tras un breve ciclo progresista (1931-1936), en el que concepciones de carácter más aperturista se instalan en la sociedad civil y política del momento, se inicia un nuevo tiempo histórico. Pese a los avances económico-políticos que este gobierno alcanza, estudiados y analizados con ahínco desde su desaparición,¹ observamos como el alzamiento nacional del 18 julio de 1936 da al traste con cualquier intento de continuidad de régimen democrático. «Retornar los valores tradicionales, dejando de lado las novedades de tiempos republicanos que se consideraban sumamente

¹ Destacable es, en este sentido, el estudio de Ramón Tamames, «La economía española durante la Segunda República», *Historia económica de España: siglos XIX y XX*, coords. Gonzalo Anes y Álvarez de Castrillón (Barcelona: Círculo de Lectores – Galaxia Gutenberg, 1999), 525-562.

peligrosas»² es el principal objetivo de este gobierno en ciernes. Esta idea es la que, tal y como veremos, afecta de manera transversal al desarrollo de la obra pedagógica franquista, especialmente en sus orígenes.

Reconocemos que, sin apenas reflexión respecto a las posibilidades y el sentido práctico demostrado por las políticas republicanas, se opta por una regeneración política en la que no se ofrece oportunidad alguna a cualquier símbolo, pensamiento o política que recuerde a la República. Tras el triunfo del Movimiento Nacional la ruptura, negación y vuelta a los estándares clásicos que interpretan las necesidades socioculturales del adulto es un hecho.

Siendo así, el valor que desde los años 40 se otorga a la educación, como instrumento de acción para la formación de una ciudadanía específica y coartada, es esencial para el conocimiento no solo de una parte irrenunciable de nuestra historia, sino para la comprensión de nuestro presente. Por tanto pronosticamos que la importancia que hoy en día demuestra la Educación de Adultos como vehículo para la construcción social tiene su arranque en hechos que, con sentido pedagógico, tuvieron lugar hace solo unos lustros.

Huelga decir que, en ese contexto y con las salvedades ya apuntadas, la instrucción que atiende a este colectivo demuestra una fuerte semejanza y fusión respecto a la enseñanza primaria. Tanto los métodos y recursos profesionales y materiales como los planteamientos organizativos y estructurales que asume la escolaridad inicial son, durante todo este tiempo, extrapolados al campo de la de adultos sin que esta disponga de mayor identidad que la impuesta por la autoridad competente o aquella ensayada por algunos profesionales comprometidos con la misma. Esa sincronía, casi gemela, no hace sino perfilar un panorama poco alentador, donde los conflictos de intereses de la autoridad difieren de los esencialmente pedagógicos.

De este planteamiento contextual e ideológico se deriva una necesidad investigadora que, si bien ha sido magistralmente trabajada por ciertos autores que tomaremos como referencia en nuestro análisis, precisa de nuevas y reformuladas interpretaciones. Por tanto, nuestro objetivo se centra en conocer la evolución de la educación de adultos durante estas

² Julio Valdeón Baruque, *Historia de Castilla y León* (Valladolid: Ámbito, 2008), 176-177.

décadas centrales del siglo xx, tanto a través de sus causas como de la predicción de sus consecuencias. Proponemos, para ello, un análisis sencillo, pero a la vez riguroso y particular de sus políticas más destacadas al considerar que su estudio puede ayudar tanto a pronosticar los porqués de las acciones emprendidas y los resultados alcanzados como a mejorar el conocimiento de la situación actual.

LOS PRIMEROS AÑOS DE MAREA FRANQUISTA EN LA EDUCACIÓN DE ADULTOS

Tal y como proponíamos en el capítulo introductorio, la concepción clásica y tradicional de la que parte el régimen autoritario una vez que accede al poder alude a una educación que, ineluctablemente, busca un fin alejado de estigmas republicanos. En atención a este fin, y reconociendo la insuficiencia pedagógica que el periodo infantil ofrece en relación con las necesidades que presenta la nueva sociedad, se apuesta por retomar, prácticamente de manera inmediata, el establecimiento y control estatal de las enseñanzas de adultos. Así se pone de manifiesto en la primera referencia legal de atención al colectivo donde se indica que «las enseñanzas de adultos deben responder a las necesidades del medio y a la vez han de dar al adulto una preparación cultural, manual y técnica armonizada con su vida social y profesional, unido todo ello al espíritu patriótico, religioso y social que encarna nuestro Glorioso Movimiento Nacional».³

Bajo este prisma, de índole formal, se programan las reconocidas clases nocturnas de invierno. En un horario concreto y necesariamente breve —por la situación de carestía económica y productiva que pasa el país—,⁴ se perfilan unas enseñanzas generalistas, poco especializadas y prácticamente subsidiarias,⁵ que se focalizan, por un lado, en la adquisi-

³ Orden Ministerial de 29 de diciembre de 1939. BOE, 7 de enero de 1940, 122.

⁴ Puesto que las cosechas principales tienen lugar durante el estío, se considera que el trimestre invernal, enero-marzo, de menor actividad agrícola, es en el que se deben programar las acciones de difusión cultural para garantizar así una mayor asistencia de la matrícula, ampliamente constituida por temporeros y gentes del campo.

⁵ Usamos esta expresión para destacar la falta de espacios, tiempos, recursos, métodos... propios con los que nacen estas clases. Únicamente cuando las clases vespertinas de los niños concluyen, los adultos ocupan sus aulas, respetan a sus maestros y se «benefician» de sus materiales. Este beneficio es un tanto reducido puesto que, al no estar adaptados dichos recursos y métodos a las particularidades biológicas, cognitivas y de desarrollo de los adultos, no permiten avanzar en la propuesta pedagógica como hubiera sido deseable.

ción de los irremplazables y básicos rudimentos de lectura y escritura, y, por otro, en la formación del espíritu que ha de acompañar a todo buen español. Observamos cómo la iniciativa propone la transmisión de una nueva ideología, de equilibrio entre el fascismo y la religión, que pretende distinguirse de aquella que regía las Milicias de Cultura reguladas por el Ministerio de Instrucción Pública republicano durante la Guerra Civil. Sin embargo, el mantenimiento de un pensamiento radicalmente opuesto al anterior no es la única de las diferencias. En lo que respecta a sus objetivos, las distancias entre ambos gobiernos son igualmente patentes.

La finalidad oficial de estas clases, es decir, la mejora socioeconómica de la población, combina con la ofensiva, su control de pensamiento y acción, relegando a un segundo plano el propósito esencialmente educativo, esto es, el cultural. Como bien apunta Navarro, si «el régimen franquista no creó brigadas de alfabetización no fue por falta de dinero: la República pidió y obtuvo voluntarios; fue porque la nueva clase política no tenía excesivas preocupaciones por el tema».⁶ Esta afirmación queda completamente validada tras el análisis del articulado de la referida Orden Ministerial, en el que de manera vaga, difusa y desdibujada se muestra un planteamiento poco justificado y ciertamente estanco. El desinterés del régimen, denotando una falta de compromiso con la cruzada analfabeta, se deja entrever en su desarrollo. Podrían ser varios los ejemplos a destacar para matizar esta tesis de ausencia de auténtica conciencia política y social, pero quizás el más representativo es aquel que hace referencia a la discriminada participación en las clases nocturnas.

Como sabemos, la edad y sexo delimitan el acceso y curso de las mencionadas enseñanzas. Solo los varones de entre 14 y 40 años son aptos para el seguimiento de las mismas sin explicitarse las causas de exclusión de las mujeres y sin programar, alternativamente y en un primer momento, iniciativa alguna para ellas. Entendemos que la escasez de argumentos propios y genuinos que describen los inicios del franquismo, en pro de una acomodación con aquellos provenientes del totalitarismo falangista de José Antonio Primo de Rivera,⁷ deriva en una falta de esclarecimiento,

⁶ Ramón Navarro Sandalinas, *La enseñanza primaria durante el franquismo (1936-1975)* (Barcelona: PPU, 1990), 66.

⁷ Desde prácticamente su nacimiento nos hemos visto envueltos en el debate que plantea si el franquismo puede y debe ser considerado como un fascismo al estilo de los europeos (Italia y Alemania, principalmente), o si, por el contrario, la dictadura española tiene algunas características que le

de identidad, de originalidad. Nos aventuramos, por tanto, a considerar que la tradición unida al espíritu clasista, que niega el crecimiento cultural y económico de la mujer al ser considerada un ser intelectual y socialmente inferior, relega la acción alfabetizadora a un orden inferior.

Sin embargo, algunos meses después se programan con urgencia las «Misiones Culturales», entendidas como alternativa vespertina para las féminas, niños y ancianos y, en otro orden, como complemento de las nocturnas para los varones jóvenes. Por tanto, observamos esta iniciativa, tras un primer acercamiento, como un intento por reducir las miserias formativas, por ampliar el marco social de participantes y por mantener una clara distancia ideológica, que no temática, con las llevadas a cabo durante la II República. Estas Misiones se definen como

la escuela para todos que enseña pocas cosas pero que intenta enseñarlas por la vía de los más asequibles procedimientos [incluyendo en ella] al niño, [...] al joven y a la joven, al hombre y a la mujer y cuando surge la ocasión, al anciano [...] para el cultivo de los sentimientos artísticos, religiosos y patrióticos o sociales.⁸

Estamos, pues, ante una iniciativa alejada de las exitosas Misiones Pedagógicas republicanas⁹ e, incluso, de las propias Universidades Populares¹⁰ en un intento por «obviar, [...] eliminar de la memoria colectiva una reseñable y extensa tradición asociativa libre y plural de carácter

hacen diferir de los mismos. Para algunos autores, este periodo solo adquiere principios fascistas en sus años iniciales, pudiendo llegar a aceptar su extensión durante la primera década; para otros, sin embargo, se trata de un régimen totalitario que nunca tuvo visos fascistas, al menos en los términos y extensión de los europeos. Para nosotros, si se nos permite la licencia, el régimen de Franco debe ser catalogado de fascista, pues incorpora los principios de educar al pueblo en lo militar, lo patriótico y lo político. Aun así, reconocemos que con el paso del tiempo y tras la caída del nazismo y el fascismo, la dictadura evoluciona a tendencias menos radicales, pero siempre dentro de un ideal totalitario favorecido por la presente figura de Falange. Esta es la idea excepcionalmente defendida por Francisco Morente Valero, «La Universidad fascista y la universidad franquista en perspectiva comparada», *Cian*, 8 (2005): 179-214.

⁸ Juan Navarro Higuera, *Manual de Educación de adultos* (Barcelona: Miguel A. Salvatella, 1957), 84.

⁹ La idea propuesta desde el gobierno de la dictadura era alcanzar para estas nuevas misiones la misma popularidad, participación e implicación que en las republicanas, aunque rompiendo con sus estándares ideológicos.

¹⁰ Que «serían, con posterioridad, redefinidas, instrumentalizadas y puestas al servicio del propio régimen». Pedro Luis Moreno Martínez, «Haciendo memoria: las universidades populares en España», *Tabanque*, 19 (2005): 21-40.

educativo».¹¹ La labor encomiable desde 1942 del Instituto de Pedagogía San José de Calasanz —dependiente, a la sazón, del Consejo Superior de Investigaciones Científicas—, unida al pensamiento rector del mismo —la comprensión de la educación como instrumento imprescindible y prioritario para el avance económico y sanitario del país— perfilan a esta organización como la más adecuada para asumir la responsabilidad de su desarrollo. En este siguen estando ausentes, al igual que en sus coetáneas clases vespertinas, planteamientos empíricos adaptados tanto a la realidad biológica y social de los destinatarios como a la mejora académica, técnica y profesional de sus misioneros, primando aquellos esencialmente teóricos. Esta es la principal causa por la que estas Misiones, que podrían haber pasado a la historia como garantes de un modo novedoso de hacer pedagogía, lo hacen como intento frustrado demostrando «una lánguida existencia asfixiada bajo el frondoso bosque de pretendidas investigaciones pedagógicas de altos vuelos».¹²

DE LAS POLÍTICAS DE TRANSICIÓN A LA LEY DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE 1945

Como hemos anticipado, los años 40 se caracterizan por ser un tiempo de ensayo y adaptación social a los nuevos retos y expectativas. En este destaca, especialmente, el papel protagonista que se atribuye inicialmente a múltiples colectivos —Ejército, Falange e Iglesia— como gratificación a su colaboración y apoyo al régimen durante el conflicto bélico. Si bien, de manera dispar y claramente interesada, estos grupos son incluidos en los planes del gobierno una vez que se alcanza el triunfo para, posteriormente, atendiendo a las recomendaciones y deseos de la ONU, perder parte de su protagonismo.¹³

¹¹ Pedro Luis Moreno Martínez y Antonio Viñao Frago, «La educación de adultos en España (Siglos XIX-XX): Historia de una realidad cambiante y multiforme», en *Educación de adultos*, coord. Joaquín García Carrasco (Barcelona: Editorial Ariel, 1997), 37.

¹² Florentino Sanz Fernández (dir.), *La formación en educación de personas adultas. Fundamentos y marco conceptual. Aspectos sociológicos y ocupacionales* (Madrid: UNED-MEC, 1995), t. I, 175.

¹³ El caso más sobresaliente es el de los representantes falangistas y católicos, quienes son progresivamente apartados de los puestos de responsabilidad por motivos bien distintos. Pese a que esta no es la idea más extendida entre los estudiosos de la historiografía franquista, mantenemos esta afirmación defendiendo que, por un lado, Falange pierde protagonismo temporal en los planes franquistas tras la petición expresa de la ONU de trabajar por la libertad y contra la conspiración, tal y como se in-

Sin embargo, estas no son las únicas limitaciones que nos permiten hablar de inestabilidad en el nuevo contexto dictatorial. La política de autarquía a la que España se somete de manera voluntaria, la baja renta per cápita, que retrocede incluso a valores prebélicos, y el intento por crear una democracia orgánica son otras de las condiciones que dificultan el despliegue de políticas más concretas, específicas y con un cierto grado de continuidad. De esta compleja situación se deriva una lógica desatención a lo educativo, que no es recuperada hasta mitad de los cuarenta cuando se comienza a avanzar de manera discreta en la aprobación de una regulación nacional.

En 1945, la Ley de Educación Primaria consigue agrupar a través de una norma general las principales propuestas pedagógicas del régimen, reconociendo, especialmente, los planteamientos de la Iglesia¹⁴ y negando, de manera ferviente, los republicanos. Atendiendo a estos dos condicionantes, se mantiene la idea de gratuidad en la educación para los más necesitados, siguiendo la estela iniciada por la Ley Moyano y el incremento de los años de escolarización obligatoria, negando, al mismo tiempo, el principio de coeducación, principal baluarte de la República.

En lo que se refiere específicamente a educación de adultos, también encontramos ciertos avances. Si bien es verdad que no es el grupo prioritario de acción, siendo la infancia a quien se le otorga la mayor atención, el mero hecho de incluir en su articulado a este colectivo debe ser interpretado como avance y, a la vez, novedad. Siendo así, creemos importante destacar varios planteamientos que contribuyen a validar esta afirmación.

El primero de ellos alude al carácter obligatorio y general de una enseñanza inicial, independientemente de edad y sexo, que fuerza a todas

dica en la Resolución de la Asamblea General de la ONU (GA Res. 39(I), *Resoluciones aprobadas por la Asamblea General durante la primera parte de su primer período de sesiones*, Quincuagésima nona reunión plenaria, 12 de diciembre de 1946, pp. 57-58) y, por otro, que la Iglesia, especialmente representada en lo político por los propagandistas de Acción Católica, pierde hegemonía por la adaptación que debe hacer el Estado franquista a las indicaciones de esta misma Resolución, en lo que se refiere a la necesaria libertad de cultos de la población española.

¹⁴ Esta idea queda magistralmente recogida en la obra de Gregorio Cámara Villar, *Nacional-Catolicismo y Escuela. La socialización política del franquismo (1936-1951)* (Jaén: Hesperia, 1984).

aquellas personas que no disponen del Certificado de Estudios Primarios (CEP) a regresar a las aulas. Especialmente reseñable es la posibilidad de que la norma abre a aquellos mayores de 14 años que, por falta de asistencia, capacidades, interés o tiempo no lograron adquirir los conocimientos básicos durante la infancia.

El segundo se deriva del grado de complejidad en la misión que es resuelto por el Ministerio de Educación Nacional a través de la puesta en marcha de dos iniciativas: el censo y el posterior reclutamiento de las personas adultas a redimir. En esta Campaña Cultural¹⁵ encuentra el apoyo de la patronal, considerado vital para garantizar la asistencia, que no el aprendizaje, a las clases de los trabajadores analfabetos. A través de un fino encaje horario, los adultos requeridos aprovechan la «oportunidad» brindada percibiendo —en términos de beneficio personal, social y laboral— su participación.

Resuelta formalmente la cuestión de la asistencia, llamamos la atención sobre un tercer aspecto que alude a la necesidad de materiales didácticos específicos, que no de espacios. Esta última circunstancia no ayuda, por lo tanto, al desarrollo original, adaptado y segregado que precisa la educación de adultos, al igual que no lo hace la siempre presente e imprescindible rapidez en su culturización. Observamos cómo la anhelada búsqueda de la calidad y adecuación a las situaciones personales de cada individuo sucumbe ante argumentos y políticas de priorización de tiempos y espacios. Ello queda patente en la descripción del fin principal: «iniciar o completar la enseñanza primaria y formar o perfeccionar en el orden profesional a aquellos alumnos que ya posean, aunque elementalmente, los conocimientos de la Escuela»¹⁶ con la menor inversión económica y temporal posible.

Como anticipábamos, observamos en estos cuatro argumentos un cierto y relativo avance que, sin duda, sigue siendo insuficiente para atender las prioridades que el alumno adulto tiene a nivel formal. Evidencia de ello la encontramos si recurrimos al planteamiento que la norma hace del analfabetismo, como sabemos, principal hándicap del colectivo adul-

¹⁵ Tomamos la expresión referida en el Título 2, capítulo 3, de la Ley de Educación Primaria de 1945.

¹⁶ Ley de Educación Primaria de 1945. BOE 199, 18 de julio de 1945, 393.

to.¹⁷ Aun con las mejoras e innovaciones introducidas, el objetivo alfabetizador sigue siendo secundario. Ni la Orden de 1939¹⁸ ni la propia la Ley de 1945 asumen una responsabilidad y compromiso prioritarios contra el analfabetismo. En ambos casos la finalidad es extender entre sus participantes la acreditación documental (CEP).

Este bajo sentido pedagógico se mantiene hasta mediados de siglo. La evolución progresiva hacia planteamientos más aperturistas, más populares e incluso más realistas, genera oportunidades para el desarrollo de nuevas iniciativas específicas centradas en las necesidades del adulto. Tal y como veremos a continuación, la llegada de los años 50 ofrece una atención real —no solo discursiva e interesada— al analfabetismo.

LA APUESTA DESDE LOS AÑOS 50 POR UNA ESTRATEGIA GLOBAL CONTRA EL ANALFABETISMO

Tal y como anticipábamos, una nueva etapa, marcada por un fin prioritario —mejorar la situación cultural del adulto— se abre durante la década central del siglo xx. Son los resultados obtenidos en los ensayos previos los que se encargan de acelerar, a la vez que modificar, las propuestas desarrolladas hasta el momento. Existe, por tanto, un cierto grado de autocritica por parte del régimen que se traduce en una apuesta mucho más avanzada, aplicada, y se manifiesta en el despertar de una conciencia social que asume el compromiso alfabetizador desde una perspectiva no practicada hasta el momento.

La indefinición y falta de identidad de las políticas escolares de los años cuarenta, así como la naciente preocupación por los discretos resultados de la redención del analfabetismo, ofrecen a la Extensión Cultural, como instrumento ajeno a la escuela, un espacio original para el desarrollo de una acción global contra el analfabetismo. No sirven, por ello, las iniciativas puntuales de tiempos pasados, ni los cursillos acelerados que maquillan una pálida realidad. España, con cerca de un 16 por ciento de iletrismo¹⁹ precisa de un proyecto que atienda de manera integral «el analfabetismo y la incultura [...] como enfermedades infecciosas que ata-

¹⁷ Agustín Requejo Osorio, *Educación Permanente y Educación de Adultos* (Barcelona: Ariel, 2003).

¹⁸ Orden Ministerial de 29 de diciembre de 1939. BOE, 7 de enero de 1940.

¹⁹ Sanz, *La formación en educación de personas adultas*.

can, no solamente, a quienes las padecen, sino a todo el ámbito social en el que los atacados viven».²⁰ Esta afirmación de Juvenal de Vega y Relea, inspector de enseñanza primaria cuyos *comentarios de actualidad* fueron considerados auténticos vademécum de la función docente, reconoce no solo la notable importancia que la acción cultural tiene *per se* sino también sus consecuencias a nivel social. En este sentido, observamos cómo el gobierno, por primera vez a través del mencionado representante, manifiesta su preocupación tanto por la situación actual como por las secuelas que esta pueda estar ocasionando. Sin embargo, en lugar de asumir una postura responsable, opta por obviar las decisiones que se han venido tomando desde su llegada al poder. Es decir, en lugar de buscar argumentos actuales que expliquen la penosa situación que atraviesa nuestro país, carga contra las que cataloga de equivocadísimas políticas izquierdistas que asolaron el país dos décadas antes. Atribuida a la República la responsabilidad de todos los males que afectan al adulto, el régimen obvia referirse a la escasez de estrategias globales de atajo del analfabetismo en estos dos lustros de mandato, y las lógicas secuelas de los desastres provocados por la guerra, de las que él es responsable.

Pese a estas intencionadas omisiones, como decíamos, Franco propone, a mediados de siglo, un proyecto de «rehabilitación adulta» que, alejado de los tiempos, espacios, metodologías y materiales escolares,²¹ lucha contra la lacra analfabeta, tanto a nivel extensivo como intensivo.

La Junta Nacional Contra el Analfabetismo (JNCA) es la primera expresión institucional de este plan que asume la necesidad de «redactar las normas convenientes para que se lleven a cabo en diversas regiones españolas una amplia y rápida campaña de extensión cultu-

²⁰ Juvenal de Vega y Relea, «Comentario de actualidad. Los objetivos de la Campaña Nacional de Alfabetización y Promoción Cultural de Adultos», s.f., *Educación*, caja 37392, Archivo General de la Administración (AGA).

²¹ El adulto es definido como un sujeto que no dispone de los ideales, formación y recursos necesarios para ser un buen «ciudadano» del régimen. Así, se entiende la educación como instrumento ideológico de manejo dentro de la sociedad fascista reinante. En este sentido, es necesario recurrir a la aportación que hace la profesora Ana Sebastián en su tesis doctoral. En ella quedan patentes los valores sociales transferidos a través de los manuales escolares usados por el franquismo. Ana Sebastián Vicente, *Educación Básica de Adultos y valores en España. Un estudio a través de los libros de lectura* (Madrid: UNED, 2005).

ral».²² Como soporte político y administrativo de la venidera Campaña Nacional contra el Analfabetismo y Promoción Cultural de Adultos,²³ los primeros años de desarrollo de la JNCA destacan por un trabajo constante pero de escasa expresión pedagógica. Ejemplo de ello es el reformulado «Censo Nacional de Analfabetos», documento²⁴ que, siendo indispensable para el diagnóstico, no garantiza la transferencia o aplicabilidad educativa directa como sí lo hace el concurso «Causas y remedios del analfabetismo»²⁵ convocado por el Ministerio de Educación Nacional.

A mediados de 1953, distinguimos el primer brote de una germinación aún en ciernes. La defensa didáctica del trabajo específico con adultos, no solo en los discursos sino en la práctica, abona el terreno para el nacimiento y crecimiento de futuras políticas más adaptadas a las necesidades reales del colectivo. Tanto es así que tan solo unos meses después de ser convocado este primer concurso, y dadas las dimensiones que —ahora sí— está comenzando a adquirir la cruzada adulta, se crea la

²² Decreto de 10 de marzo de 1950 por el que se crea la Junta Nacional contra el Analfabetismo, BOE, 31 de marzo de 1950, 1353.

²³ José Beltrán Llavador, *El sueño de la alfabetización. España 1939-1989* (Valencia: Generalitat, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, 1990).

²⁴ Los Censos previos de 1930 y 1940 presentan claras diferencias respecto al que ahora estudiamos. Mientras que en el de 1930 el semianalfabetismo computa únicamente si la respuesta es afirmativa en una de las dos preguntas (¿Sabe leer? o ¿Sabe escribir?), en el de 1940 esta categoría es incluida dentro de la de analfabetismo, y se considera tal si no responde afirmativamente a las dos preguntas antes mencionadas. Por ello podemos decir que es a partir de entonces cuando «el término analfabeto englobará tanto a aquellas personas que no sepan leer ni escribir como a aquellas que únicamente sepan leer». Por su parte, en la recopilación de 1950, a la que nos referimos, se produce un cambio en el cuestionario censal. En lugar de aparecer dos preguntas aparece una única (¿Sabe leer y escribir?) estimando que quién no sepa leer, aunque sepa escribir o viceversa, es analfabeto (Mercedes Vilanova Ribas y Francisco Xavier Moreno Juliá, *Atlas de la evolución del analfabetismo en España. De 1887 a 1981* (Madrid: CIDE, 1992), 114).

²⁵ Tal y como se recoge en la prensa del momento, fueron premiados siete trabajos, según los criterios establecidos, por un jurado compuesto por el inspector general de Enseñanza Primaria, Agustín Serrano de Haro, así como por figuras relevantes del ámbito pedagógico del momento (entre ellas, José Blat Gimeno, Rodrigo Fernández Carvajal, Gaspar Gómez de la Serna y Adolfo Maíño). Los títulos y autores de los trabajos premiados en este concurso son los siguientes: «Y de sabiduría clara fuente» de Antonio Guzmán Reina; «Hasta que no hayan sido computados no serán tenidos en cuenta» de Santos Gil Carretero y Fernando Rodríguez Garrido; «Un problema complejo» de Alfredo Cerrolaza Asenjo; «*Mens agitat molem*» de Leoncio Hernández Hernández; «Alfa hoy para mañana, Omega» de Alfonso Castañeda Cagigás, José Antonio de Ory y Domínguez de Alcahud y Carlos Manuel Porras Pasamontes; «Un arbitrista más» de Teófilo García Edo, y «Escuela y despensa» de José Maroto Muñoz. «Adjudicación de los premios del Concurso “Causas y Remedios del Analfabetismo”», *ABC* (edición de la mañana), 1 de enero de 1954.

Comisaria de Extensión Cultural cuya labor, como servicio dependiente del Ministerio, es la de hacer llegar los beneficios de la cultura a zonas cada vez más extensas de la población de edad no escolar con la voluntad de proporcionar a cada uno de los españoles, en la medida de lo posible, aquella educación fundamental que les permita no solo adquirir las nociones fundamentales para su vida y el cumplimiento de su destino religioso y nacional, sino también para lograr la capacidad necesaria para el ejercicio de una profesión elemental, media o superior, y, en definitiva, para participar con la mayor consciencia y responsabilidad en el alto quehacer nacional.²⁶

Como se deriva del análisis anterior, el reconocimiento institucional de la Comisaria conlleva, prácticamente al mismo tiempo, la reorganización de las enseñanzas de adultos. Aun siendo destacable el incremento de la partida presupuestaria con el que se dota a las iniciativas previstas en el Decreto de 16 de junio de 1954, se pronostica insuficiente. La amplia variedad de clases o escuelas que, dependiendo de su finalidad, se proyectan en la norma nos hace llegar a esa afirmación. Escuelas permanentes, de ampliación de conocimientos, de perfeccionamiento profesional y, finalmente, especiales contra el analfabetismo componen el amplio catálogo con el que la autoridad prevé hacer frente a la mácula analfabeta. Son las especiales las que más interesa destacar en nuestro discurso, por ser las que mayor notoriedad alcanzan, no solo en la propia regulación²⁷ sino en la propia práctica, tal y como veremos a continuación. En el extremo contrario, con un casi total «abandono», las clases dirigidas a alfabetizados y profesionales, que serán prioridad compartida con las de alfabetización una vez que la Campaña eche a andar, son levemente consideradas en esta regulación.

La tesis de la rapidez frente a la calidad, a la que antes aludíamos para justificar el articulado de la Ley de Educación Primaria de 1945, sigue siendo la que mantenemos para esta nueva norma. Si prestamos atención a su artículo sexto nos encontramos con una clara reivindicación de apoyo a los procedimientos rápidos, en los que no se

²⁶ Decreto de 18 de diciembre de 1953 por el que se crea la Comisaría de Extensión Cultural. BOE, 19 de enero de 1954, 336.

²⁷ Mientras que el resto de clases únicamente se mencionan, a las clases para analfabetos se dedica un artículo del Decreto Ministerial: el sexto.

contempla ni la adecuación de los mismos al perfil del alumno ni las sugerencias metodológicas propuestas por los premiados en el concurso del año anterior. Por tanto, divisamos una realidad política del problema adulto que solo lo considera de manera parcial e interesada. Por lo tanto, la dejadez didáctica sigue siendo el principal hándicap de esta educación y, por ende, de su expresión práctica, al menos hasta la aprobación, en 1963 y 1964, de dos iniciativas de alto calado: el Programa de Promoción Profesional Obrera (PPO) y la Campaña Nacional contra el Analfabetismo y Promoción Cultural de Adultos (CNA), respectivamente.

El PPO²⁸ supone un avance en la concepción formativa a nivel ocupacional en los años sesenta.²⁹ El Ministerio de Trabajo es el encargado de ofrecer cursos de formación ante la posibilidad conferida de asumir una función pedagógica a la par que laboral:

de adiestramiento y formación profesional a 800.000 trabajadores españoles, con el afán de liberarlos del peonaje e integrarlos en la comunidad nacional desde los puestos de trabajo cualificado y especializado que el Plan de Desarrollo exige de la mano de obra, enlazando así el sentido social con la apertura de nuevos niveles económicos y sociales que el Plan persigue.³⁰

Observamos que la redención analfabeta se enmarca implícitamente entre los objetivos de este programa. Su fin principal es, sin embargo, el de acabar con el peonaje no cualificado, favoreciendo la especialización de los obreros y reduciendo el «abandono y la desidia de otras épocas, no muy lejanas del Movimiento, respecto al encauzamiento profesional de la juventud y la adaptación de mano de obra adulta no cualificada hacia trabajos más en consonancia con sus inquietudes

²⁸ Orden de 8 de abril de 1964, por la que se crea la Gerencia del Programa de Promoción Profesional Obrera. BOE, 23 de abril de 1964, 5189.

²⁹ Ramón Flecha García, Fernando López y Raquel Saco Coya, *Dos siglos de educación de adultos. De las Sociedades de Amigos del País a los modelos actuales* (Barcelona: Roure, 1988).

³⁰ Resolución de la Dirección General de Enseñanza Primaria en el concurso público para seleccionar material de enseñanza de adultos, de utilización especial para la Campaña Nacional de Alfabetización. BOE, 12 de febrero de 1964, 1927–1928, 5.189.

y deseos».³¹ Se genera, entonces, la expansión de una red educativa que, siempre en combinación y concomitancia con las propuestas de la Campaña, propone la planificación y aplicación de métodos didácticos propios al aprendizaje laboral, asumiendo el planteamiento de Maíllo respecto a «capacitar a los individuos para comprender la sociedad en que viven y para adaptarse a ella potenciando al máximo sus posibilidades profesionales, sociales y humanas».³²

La diferencia entre ambas iniciativas es la finalidad de la formación que, en el caso del PPO, «no era tanto la formación integral, que tan siquiera se tenía en cuenta, sino el adiestramiento de una mano de obra barata que debía servir, en aquel momento, al desarrollo del capitalismo en España».³³ Aun con estas aspiraciones estamos en disposición de anticipar que no es hasta 1970, momento en el que se publica la Ley General de Educación (LGE), cuando se produce un verdadero avance en el reconocimiento formal de la formación profesional como nivel integrado en el sistema educativo.

Algo similar ocurre con la Campaña Nacional de Alfabetización que, como veremos a continuación se observa, desde su nacimiento como estrategia transitoria de acción. Al análisis de sus aportaciones dedicaremos el capítulo que sigue.

La Campaña Nacional de Alfabetización y Promoción Cultural de Adultos

Tal y como hemos venido observando, las políticas de educación de adultos previas al establecimiento de la campaña no hacen sino ensayar desarrollos e iniciativas que no consiguen alcanzar el fin alfabetizador, al menos en los términos que son necesarios para acabar con una sociedad lacrada por la incultura. En la década de los sesenta, la confluencia de «una serie de factores favorables a la alfabetización

³¹ Movimiento Nacional, *Tiempo nuevo y movimiento nacional* (Madrid: Ediciones del Movimiento, 1967), 26.

³² Adolfo Maíllo, *Educación de adultos. Educación permanente* (Madrid: Editorial Escuela Española, 1969), 24.

³³ Guillem Viladot y Marcè Romans Siqués. *La educación de adultos* (Barcelona: Laia, 1988): 32.

de tipo económico-productivo e ideológico-proselitista»³⁴ precipita la puesta en marcha de un programa global de instrucción adulta.³⁵ La apuesta más firme y que mayor difusión social ofrece es la que alude a la creación de 5.000 escuelas especiales de alfabetización y de otros tantos puestos para maestros, entendiéndola como hecho imprescindible para «la desaparición o reducción hasta límites mínimos de los índices de analfabetismo»,³⁶ así como para «la realización de un proceso permanente que actualice la cultura popular en función de los progresos del saber teórico y práctico y de las necesidades del país».³⁷ Distinguimos, por tanto, una doble función que amplía la tradicional alfabetizadora³⁸ con la propiamente reparadora, incluyendo el derecho de todo hombre a la educación permanente, a la igualdad de oportunidades y a su reconocimiento social, económico y cultural. Es por ello por lo que el papel del profesional encargado de hacerlas efectivas lo catalogamos de esencial.

Junto a representantes episcopales, militares, sindicales y falangistas —tanto de Sección Femenina como del Frente de Juventudes—,³⁹ distribuidos estratégicamente en las diversas Juntas (Nacional, Provinciales y Locales),⁴⁰ se reconoce el estatus de los «maestros alfabetiza-

³⁴ Antonio Viñao Frago, «Del analfabetismo a la alfabetización. Análisis de una mutación antropológica e historiográfica», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 4 (1985): 221.

³⁵ Francisco Beltrán Llavador y José Beltrán Llavador, *Política y prácticas de la educación de personas adultas* (Valencia: Universitat de València, 1996).

³⁶ Decreto 2124/1963, de 10 de agosto, sobre lucha contra el analfabetismo. BOE, 5 de septiembre de 1963, 1076.

³⁷ Vega y Relea, «Comentario de actualidad. Los objetivos».

³⁸ Para determinar el nivel de analfabetismo de los adultos y distinguir así entre un «colectivo prioritario» de alfabetización y otro «no prioritario» interpretado como analfabetos relativos, la Circular n.º 3 a las inspecciones provinciales de enseñanza primaria propone el paso de una prueba de nivel a los candidatos. Sirva como ejemplo el enunciado siguiente: «lee con atención este escrito; y después de leído, cópialo en la hoja de papel y con el lápiz que tienes delante; escribe a continuación los nombres de seis objetos que estés viendo; dinos después cuál es tu diversión preferida; pon, por último, la fecha de hoy, y firma con tu nombre y apellidos».

³⁹ Florentino Sanz Fernández, *Educación no formal en la España de la postguerra* (Madrid: Universidad Complutense, 1990).

⁴⁰ Los agentes que intervienen según niveles en el desarrollo de la Campaña son variados. El nivel considerado más elevado es el que ocupa la propia Junta Nacional, donde actúan la Comisión Técnica y la Dirección Nacional de la Campaña. El medio, correspondiente a las Juntas Provinciales es representado a través de Comisión Delegada de Acción Cultural, el Inspector Jefe del Consejo de Inspección y el denominado Inspector Ponente de Alfabetización. El último nivel en el escalafón es el que corresponde a las Juntas Locales/Municipales que se encargan del auspicio de los maestros tutores alfabetizadores y voluntarios.

dores». Dotados de un relativo poder tanto en lo pedagógico como en lo organizativo, asumen la responsabilidad última en el devenir de las enseñanzas y, por ende, de los aprendizajes adquiridos, así como de los trabajos preparatorios de censo, captación de alumnos y registro de iletrados.⁴¹ Esta variedad de compromisos asignados al colectivo docente de la Campaña nos remite a dos claras consecuencias; por un lado, la gran capacidad organizativa que deben asumir estos profesionales para programar, impartir y gestionar esta amplia iniciativa; y, por otro, y como resultado de la anterior, la derivada desatención que, en buena lógica, determina el ejercicio de su función prioritaria, la docente. Sin embargo, este hándicap que nosotros observamos parece no ser contemplado por la autoridad, quien propone, de manera poco comprensible, un incremento de las ratios alumnos/profesor determinado por la obligatoriedad de asistencia a las actividades socioformativas de toda la población. En este sentido, todas las adultas y adultos que, teniendo entre 14 y 50 o 60 años, respectivamente,⁴² no dispongan del CEP⁴³ se convierten en sujetos de prioritaria atención.

Para alcanzar este fin se regulan diferentes mecanismos que, a nivel educativo, se concretan en el reconocimiento tanto de maestros propios como de recursos y materiales adaptados a las necesidades específicas de la población adulta.⁴⁴ Observamos en la puesta en funcionamiento

⁴¹ La jornada laboral se estima en dos turnos de 5 horas, siendo el tiempo dedicado a actividades extradocentes de 1 hora por turno.

⁴² Hasta el momento los márgenes de edad estaban indeterminados. La ley de 1945 no había regulado este aspecto. Esta diversidad en la edad máxima de participación se justifica en el propio planteamiento social y político ofrecido por el régimen. La formación femenina debía estar en relación con el rol que esta iba a ocupar dentro de la familia y el hogar, menos importante y prioritario que el de su pareja masculina y, por tanto, menos dilatado en el tiempo (hasta los 50 años, frente a los 60 de los hombres).

⁴³ Este diploma escolar se perfila como imprescindible para ejercer el derecho a voto, prestar servicio voluntario en el ejército, acceder a cualquier tipo de cargo público, celebrar contratos laborales e, igualmente, para continuar estudios inmediatamente posteriores en centros oficiales de enseñanza. Su obtención está condicionada a la aprobación de un programa mínimo de complemento cultural (lecto-escritura y cálculo, formación religiosa, patriótica, política, social, humana, y si es el caso, femenina).

⁴⁴ Con el fin de obtener al mejor precio posible las tecnologías e instrumentos más modernos y avanzados en materia de educación de adultos, se promueve un concurso público de adjudicación de los recursos materiales, audiovisuales, etc., para la Campaña. En este sentido destacamos los manuales escolares de lectura y escritura, de oficios, de accidentes de trabajo, de derecho usual y de matemáticas. Resolución de la Dirección General de Enseñanza Primaria por la que se convoca concurso para selección de material didáctico de enseñanza de adultos analfabetos. BOE, 3 de septiembre de 1963, 12975.

de esta última medida un avance real: tras años de ensayo, los frutos de los concursos promovidos por la autoridad son aplicados a la práctica pedagógica a través de la edición de nuevas cartillas de aprendizaje que defienden temáticas significativas y fomentan principios de orientación adecuados al aprendizaje adulto.⁴⁵

Igualmente, se presta atención al sentido social y ciudadano de esta formación y no solo al meramente alfabetizador. De nuevo el factor temporal influye en la consecución de las finalidades de la Campaña. La autoridad es consciente de que el CEP es el resultado de un periodo educativo más o menos extenso, situando en el limbo a aquellos analfabetos enrolados en la Campaña, pero aún no poseedores de dicho certificado. Por ello promueve de manera transitoria —desde que se inscriben y a lo largo de cuatro años como máximo— que los participantes puedan «ejercer sus derechos ciudadanos»⁴⁶ disponiendo de la «Tarjeta de Promoción Cultural». Esta acreditación gratuita y no permanente —sólo disponible mientras permanezcan enrolados en la obra alfabetizadora y hasta que obtengan el CEP o, en su defecto, sigan cumpliendo con el periodo de asistencia obligatoria— permite, entre otros «beneficios»,⁴⁷ acceder a prestaciones de índole económica de la Seguridad Social, recibir pagos y préstamos de cajas de ahorros y bancos, percibir ayudas de protección escolar para sus vástagos y obtener el pasaporte.

Huelga decir que, tras unos meses de rodaje que sirven como ensayo de la obra, se gestan nuevas y preferentes actuaciones de atención a colectivos específicos. Observamos en esta medida el interés del propio gobierno por otorgar a cada grupo aquello que necesita si bien desconfiemos del carácter altruista de la misma. El Ministerio de Educación Nacional desea resultados concretos, específicos y rápidos que le ayuden a alcanzar fines ulteriores relacionados con la ideologización y el control político, y estos no acaban de llegar.

Cuando se cumple un año de la puesta en marcha de la Campaña, el panorama perfilado es mucho menos halagüeño que el pronosticado. El

⁴⁵ Antonio Viñao Frago y Pedro Luis Moreno Martínez, «Cartillas y materiales para la alfabetización de adultos», en *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la postguerra a la reforma educativa*, dir. Agustín Escolano Benito (Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1998), 203-224.

⁴⁶ «Campaña de Promoción Cultural», *ABC*, 26 de julio de 1963.

⁴⁷ Entrecorramos «beneficios» al ser considerados como tales en el orden político del franquismo.

avance alcanzado que el franquismo propaga no es sino una mera apariencia.⁴⁸ Interesa reducir la percepción social de su fracaso y, por ello, se idean mecanismos de atención prioritaria por colectivos. Esta nueva estrategia, que afecta esencialmente a reclutas, futuros emigrantes,⁴⁹ trabajadores del mar e iletrados con discapacidad, excluidos hasta el momento de las acciones culturales por su propia condición,⁵⁰ es especialmente reseñable en el caso de las féminas.

Proponiendo un orden de prioridad, se opta por comenzar de manera más delicada con la mujer implicando no solo a las propias analfabetas o neolectoras, sino a aquellas señoritas cultas que, sea por su colaboración institucional en Sección Femenina o Acción Católica, o por su formación profesional como inspectoras, maestras o educadoras, pueden servir de ejemplo y guía a sus iguales, puesto que «la culturalización de la mujer no solamente beneficia a aquella, sino que ejerce una influencia enorme sobre la culturalización total del país a través del ambiente familiar, cuya tónica da principalmente la mujer».⁵¹

De esta afirmación se deriva que, aunque la preferencia sigue siendo alfabetizar rápida y urgentemente tanto a los analfabetos absolutos como a los neolectores, la filosofía más práctica de la Campaña, la del día a día, se ve alterada por una distinción de género. Siendo así, com-

⁴⁸ Con ciertas reservas tomamos los valores que nos ofrece el régimen, por ser los únicos disponibles, a sabiendas de que no favorecen el contraste de las fuentes. El ser facilitados dichos valores por el propio gobierno franquista nos hace pensar y considerar que quizás en algún punto pudieran haber sido maquillados en pro de una más que óptima propaganda política. En este punto adquieren sentido las palabras de Pedro Caselles, Inspector Jefe de Galicia en 1964, cuando dirige, con cierto grado de escarnio, las siguientes palabras al magisterio de la Campaña: «sabemos que no vais a hacer absolutamente nada, pero la Unesco nos exige cifras, mandad cifras» (María Josefa Cabello Martínez, *Modelo didáctico de educación de adultos* (Madrid: Universidad Complutense, 2002), 102).

⁴⁹ El régimen no quiere perder control ni siquiera sobre aquellos que, dada la precaria situación productiva española, son considerados inminentes emigrantes. Desde la autoridad se extiende el pensamiento que considera que «al prepararse para emigrar necesitan llevar un repertorio de saberes que les hagan más fácil la estancia en el extranjero y mantengan en alto el prestigio del país de origen» empecinándose en su formación al mismo nivel, e incluso superior, que al resto de participantes (Juvenal de Vega y Relea, «Comentario de actualidad. Atenciones especiales de la Campaña Nacional de Alfabetización y Promoción Cultural de Adultos», *Educación*, caja 39392, AGA).

⁵⁰ «Circular n.º2 a las inspecciones provinciales de Enseñanza Primaria», 3 de octubre de 1963, *Educación*, caja 39388, AGA.

⁵¹ Juvenal de Vega y Relea, «Comentario de actualidad. La pequeña universidad», *Educación*, caja 39392, AGA.

probamos cómo se persigue que toda acción atienda a las necesidades sociales, económicas y profesionales que presenta el país, para lo que se gesta una reformulación de la organización de las enseñanzas: «si cada persona que sabe leer y escribir enseñara a una de las que no saben, el analfabetismo se acabaría en pocos meses».⁵² Sin embargo, esta afirmación no es más que otra de las quimeras de la dictadura puesto que el número tanto de hombres como de mujeres preparados para tal función es reducido. Ello queda patente con el paso del tiempo. Meses más tarde el iletrismo sigue siendo un hecho que, lejos de ser anunciado como un relativo fracaso, es encubierto con la institucionalización de una nueva iniciativa. En 1965 nace la «Pequeña Universidad» dotando de prioridad al colectivo neoelector, según el gobierno muy amplio gracias a la tarea inicial de alfabetización de la Campaña.⁵³

La apuesta de la Campaña por los neoelectores

Tal y como apuntábamos, una nueva necesidad de atención al colectivo redimido hace su aparición dos años después de su nacimiento. Una vez satisfecho su fin prioritario, la alfabetización, surge el interés por el acompañamiento cultural de los neoelectores. La Pequeña Universidad se describe, de manera general, como un ciclo de educación popular que cubre el espacio vacío dejado, años antes, por las Universidades Populares⁵⁴ y, de manera específica, como un tipo especial de escuela nocturna de adultos alfabetizados, tal y como el propio de Vega y Relea se encarga de definirlos.

Inicialmente más de 570 clases de neoelectores y alfabetizados se regulan en el territorio español⁵⁵ quedando instaladas en edificios escolares

⁵² Vega y Relea, «Comentario de actualidad. Atenciones especiales de la Campaña Nacional».

⁵³ La Pequeña Universidad nace como iniciativa dependiente de la Campaña. Esta situación «pudo, al tiempo que justificar su creación, limitar sus pretensiones». Moreno Martínez, «Haciendo memoria», 31.

⁵⁴ Debemos entender que no es hasta los años sesenta cuando la esencia formal y competencial de las Universidades Populares se recupera, si bien respondiendo a patrones que poco tienen que ver con la ideología primigenia con la que nacen (Pedro Luis Moreno Martínez y Ana Sebastián Vicente. «Un siglo de Universidades Populares en España (1903-2000)», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 20 (2001): 159-188).

⁵⁵ Excepcionalmente también se regulan en Lisboa. La capital lusa es considerada centro de interés en el desarrollo de la iniciativa cultural «Pequeña Universidad», no solo porque incluye entre sus

u otros locales, generalmente de titularidad municipal, en los que, a lo largo de «dos horas diarias, durante 160 días lectivos al año,⁵⁶ repartidos en dos periodos de 80 días cada uno y con horarios adaptados a la climatología y costumbres de cada localidad»,⁵⁷ desarrollan un programa que insiste nuevamente en el aprendizaje de la escritura, el cálculo y las nociones de cultura general, en convivencia con la formación religiosa, moral, cívica, social, sanitaria y económica y la información⁵⁸ inicial teórico-práctica en oficios especializados. Al desarrollo de estos contenidos contribuyen excepcionalmente la publicación quincenal del periódico *Alba*,⁵⁹ así como las emisiones radiofónicas y de Televisión Española,⁶⁰ centradas, tal y como se apunta en la Circular N.º1 a las inspecciones provinciales de enseñanza primaria, en «un contenido más formativo⁶¹ y de integración que informativo».⁶²

Este reconocimiento a los recién alfabetizados nos hace cuestionar el éxito transmitido por la autoridad puesto que, en caso de haber sido tal y haber alcanzado con creces los objetivos propios de la alfabetización y

participantes un alto número de emigrantes españoles sino en atención a la simpatía mutua generada entre Franco y Salazar. Muestra de ello queda patente en las palabras que el jerarca español no se contiene en dedicar al portugués, a quien define como «el hombre de Estado más completo, más respetable entre todos los que he conocido [...] un personaje extraordinario, por la inteligencia, el sentido político, la humanidad. Su único defecto es, tal vez, la modestia» (Serge Groussard, «Chez ceux qui mènent le monde: Franco», *Le Figaro*, 12 de junio de 1958).

⁵⁶ Vega y Relea, «Comentario de actualidad. La pequeña universidad».

⁵⁷ Moreno Martínez, «Haciendo memoria», 31.

⁵⁸ No se trata de una errata. La resolución de la Dirección General de Enseñanza Primaria apunta el carácter informativo de las enseñanzas y no el formativo.

⁵⁹ Este periódico, de 36 páginas y una tirada de 300.000 ejemplares, dirigido exclusivamente a neolectores adultos, inicia su actividad pedagógica a través de la difusión entre los maestros, y de estos con su alumnado adulto, a través de los distintos centros en los que se desarrollan las clases de la Campaña. Su objetivo es evitar el iletrismo de retorno por desuso, y facilitar la promoción cultural progresiva de los alfabetizados.

⁶⁰ «Lo significativo de estas experiencias son dos aspectos: por una parte, que se forma un grupo de técnicos, docentes y pedagogos para su realización, asumiendo que los programas educativos deben poseer una narrativa y estructura diferente a los programas de carácter cultural y divulgativos, y en segundo lugar que se producen materiales didácticos de acompañamiento para el trabajo de profesores y estudiantes» (Julio Cabero, «La utilización educativa de la televisión y el vídeo» en *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*, ed. Julio Cabero (Madrid: Síntesis, 2000), s.p.).

⁶¹ Destacamos, en este sentido, el programa «Imágenes para el saber» que, aunque todavía de manera incipiente puesto que las zonas rurales aún no disponían de difusión televisiva, hacía las veces de alfabetizador en el hogar. Corría el mes de octubre de 1966 cuando inició su emisión.

⁶² «Circular n.º 2 a las inspecciones provinciales de Enseñanza Primaria», 3 de octubre de 1963, *Educación*, caja 39388, AGA.

culturización básica, no sería prioritario establecer un segundo ciclo de estudios de «extensión». Pese a la reserva comentada, debemos reseñar como ciertamente alentadores los datos de participación que nos ofrece la autoridad oficial.⁶³ Tomando como referencia las tres anualidades en que se mantiene activa la iniciativa, desde su inicio en 1965 hasta su finalización en 1967, cerca de 3500 clases y 200.000 adultos son beneficiados por curso. Con estos dignos resultados, al menos en lo referente a la matrícula y, pese al considerable distanciamiento ideológico y educativo de su iniciativa predecesora,⁶⁴ la Pequeña Universidad es evaluada por sus promotores como la experiencia mejor planificada de la Campaña.

Unos meses más tarde, la Orden Ministerial de 6 de agosto de 1968 estima prácticamente concluida la mencionada Campaña⁶⁵ reconociendo un periodo transitorio, de no más de dos años, que será invertido en la alfabetización del último contingente de analfabetos. Más que un esfuerzo, como sería lo propio, la autoridad proyecta una reducción de recursos, siendo especialmente preocupante la relativa a la plantilla nacional de maestros alfabetizadores. La tendencia de años anteriores se ve, por tanto, cierta y progresivamente menguada durante estos cinco años de vida, cuando se anuncia, ahora sí, el fin institucional y definitivo de la Campaña. La supresión de las escuelas especiales que «han venido desarrollando su misión con indudable eficacia»⁶⁶ denota un aparente conformismo político que choca con la realidad social: en los primeros siete años de Campaña (1963-1970) «tan solo» un 5 por ciento de la población total (descendiendo del 13,64% al 8,80%) ha alcanzado los objetivos del gobierno lo que, en términos absolutos, no supone ni un millón de adultos redimidos (un 28,34% de los casi 3.390.900 analfabetos).⁶⁷

⁶³ Estos datos oficiales son de los únicos disponibles y, por tanto, los que tomamos en consideración, si bien con cierta cautela. La deseabilidad social a la que siempre estuvo sometido el franquismo nos hace dudar de su veracidad.

⁶⁴ La Pequeña Universidad no nace de la iniciativa popular, como sí lo habían hecho décadas antes las Universidades Populares, sino que parte de la administración educativa, convirtiéndola de este modo en un elemento más de control ideológico del régimen.

⁶⁵ Especial atención a su análisis se puede consultar en Agustín Requejo Osorio, *Educación Permanente y Educación de Adultos* (Barcelona: Ariel, 2003), María Rosario Limón Mendizabal, *Educación permanente y educación de adultos en España* (Madrid: Universidad Complutense, 1988) y Jesús García Mínguez, *La educación en personas mayores: Ensayo de nuevos caminos* (Madrid: Narcea, 2004).

⁶⁶ Orden de 5 de julio de 1973 por la que se suprimen la totalidad de las escuelas especiales para la alfabetización de adultos. BOE, 11 de julio de 1973, 14111.

⁶⁷ Requejo Osorio, *Educación Permanente*.

HACIA UNA EDUCACIÓN PERMANENTE

El cambio de paradigma desde la educación de adultos a la educación permanente nace en España gracias a los planteamientos recogidos en el Libro Blanco, *La educación en España. Bases para una política educativa*, publicado por el Ministerio de Educación y Ciencia en 1969. Considerado, como sabemos, preludio de la Ley General de Educación, este documento introduce como elemento orientador el concepto de Educación Permanente de Adultos, noción más extensa y globalizadora que la de Educación de Adultos, de mayor tradición en España.⁶⁸ Así pues, esta enseñanza, hasta entonces «casi exclusivamente reparadora de las insuficiencias de la instrucción elemental y [que] solo en contados casos pudo complementarla y perfeccionarla, pero siempre con un enfoque de enseñanza primaria»,⁶⁹ adquiere un cariz mucho más amplio como «política eficaz de educación de adultos, parte indispensable de toda política cultural».⁷⁰ Se rompe así con la consideración de «cada grado de la educación [...] como una entidad aislada e independiente».⁷¹

El alto carácter centralista de la administración educativa,⁷² la falta de profesionales, medios y métodos realmente adaptados al trabajo con adultos y, finalmente, el establecimiento de políticas de corto alcance, sin visión de futuro y justificación económica son los factores que, según distingue el Libro Blanco, intervienen negativamente en la eficacia y eficiencia del modelo educativo arrastrado durante gran parte del franquismo.

⁶⁸ Así queda manifestado en el discurso de Moreno Martínez para quien son ya unos cincuenta años de trayectoria legal los que avalan la educación de adultos, ampliándose a más de cien si nos referimos a sus inicios en la reflexión teórico-práctica (Pedro Luis Moreno Martínez, «La Ley General de Educación y la educación de adultos», *Revista de Educación*, número extraordinario (1992): 109-130, y «De la alfabetización a la educación de adultos», en *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización*, dir. Agustín Escolano (Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez – Pirámide, 1992), 111-140.

⁶⁹ Ministerio de Educación y Ciencia, *La educación en España. Bases para una política educativa* (Madrid: Secretaría Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia, 1969), 118.

⁷⁰ Ministerio de Educación y Ciencia, *La educación en España*, 119.

⁷¹ Julio Seage Mariño, «El Libro Blanco de la educación», *Boletín de la Comisión Española de la Unesco*, 5, (1969): 30.

⁷² Quien fuera Director General de Personal y Servicios del Ministerio de Educación y Ciencia en los ochenta, y en la década pasada Director del Boletín Oficial del Estado se refiere a esa consideración ciega de la sociedad en el pensamiento y acción de sus políticas como «insulismo pedagógico». Seage Mariño, «El Libro Blanco de la educación».

El nuevo estándar pedagógico concibe el «problema»⁷³ de la Educación Permanente, por primera vez,

como respuesta actualizada a las exigencias de participación responsable y de promoción social y comunitaria, superando ampliamente los moldes de una Alfabetización y de una Educación de Adultos tradicionalmente entendidas [lo que implica] una cuidadosa investigación, experimentación y evaluación de resultados, para lo cual, previamente, han de elaborarse unas orientaciones sistemáticas, flexibles y adaptadas a las necesidades que el adulto presenta en los diversos campos de la cultura y de la acción, que formulen sucintamente tanto los objetivos a alcanzar como los contenidos, técnicas didácticas, esquemas organizativos y principios de evaluación.⁷⁴

El Programa de Educación Permanente de Adultos (EPA)⁷⁵ se presenta como un macroproyecto pedagógico. Otorgamos esta calificación al considerar que, al contrario de lo que se venía proyectando hasta el momento, el nuevo programa no cuenta entre sus finalidades con la de acabar con el analfabetismo, ya que este se ha eliminado por Decreto,⁷⁶ sino que su trabajo se centra en otorgar competencias educativas elementales a aquella población adulta que, por diferentes circunstancias, no ha podido completar su escolaridad básica en la edad infantil.⁷⁷

Como podemos observar, esta percepción de la educación de los adultos es mucho más amplia de la que se venía manejando. La finalidad no está solo en la alfabetización, sino en el aprendizaje de otros conocimientos y habilidades adaptados a las necesidades específicas de este colectivo, cada vez más variado y exigente. Entendemos, por tanto, que la

⁷³ Este término es extraído de la propia regulación.

⁷⁴ Orden de 14 de febrero de 1974 por la que se aprueban las Orientaciones Pedagógicas para la Educación Permanente de Adultos, a nivel de Educación General Básica. BOE, 5 de marzo de 1974, 4487.

⁷⁵ Orden de 26 de julio de 1973 sobre creación del Programa de Educación Permanente de Adultos y regulación, con carácter provisional del desarrollo de estas enseñanzas. BOE, 1 de agosto de 1973, 13633.

⁷⁶ Rubricado por Julio Rodríguez, Ministro de Educación durante los seis meses previos al asesinato del almirante Carrero Blanco, pone fin oficial, que no real, al analfabetismo.

⁷⁷ Estas competencias son: formación cultural y antropológica, orientación y formación profesional y formación social. Orden de 26 de julio de 1973 sobre creación del Programa de Educación Permanente de Adultos y regulación, con carácter provisional, del desarrollo de estas enseñanzas. BOE, 1 de agosto de 1973, 13633.

gran aportación de la Ley General de Educación es la integración de esta etapa en el sistema educativo, así como la formulación y organización de la misma. La nueva Educación Permanente asume tres ciclos de estudios consecuentes: el primero de ellos, encaminado al perfeccionamiento de técnicas de lectura y escritura, es decir, a mantener los incipientes conocimientos e insistir en «enseñanzas rápidas»; el segundo, dedicado en exclusiva a los adultos llamados a la obtención del Certificado de Estudios Básicos; y finalmente el tercero, dirigido a aquellos que pretenden obtener el Graduado Escolar.

Este es el planteamiento legitimador que la democracia hereda del periodo azul y que permanece prácticamente inalterable hasta la reforma educativa emprendida a finales de los años ochenta.

CONCLUSIONES

Como se ha puesto de manifiesto a lo largo de este artículo, la educación de las personas adultas durante el franquismo destaca por una constante reformulación de sus principios, objetivos y metodologías. Ello implica una decidida redefinición de las políticas que han de gestionarlos, siendo mayoritariamente acuerdos rubricados sobre el papel, pero con una inadecuada repercusión social, esencialmente por la falta de interés, pero también de recursos, de profesionales y, lo que resulta aún más destacable, de una verdadera filosofía pedagógica. Disponer de un planteamiento educativo poco firme, ciertamente alternativo, voluble y sometido a las eventualidades de cada momento, lo estimamos como uno de los principales problemas a los que no supo hacer frente el régimen franquista.

De ello se deriva que la formación del adulto no fue prioridad pedagógica del régimen sino más bien una ventaja, un arma ideológica o, incluso, política con la que intentó ir ganando tiempo y resolver, a su modo y sin preocuparse por generar un pensamiento unificador y constante, la evidencia más acuciante: el analfabetismo. El hecho que demuestra tal afirmación es la ruptura frontal con todos aquellos proyectos, iniciativas y propuestas más ambiciosas que remitiesen o recordasen a la siempre denostada República. Esta forma de cercenar el pasado la interpretamos como ciertamente deficiente y poco positiva en el avance de la dictadura. Estimamos que la autoridad franquista, más que trabajar por la cons-

trucción de una obra fuerte y sana, libre de estereotipos ideológicos y políticos, lucha por la destrucción, por la constante negación de un modelo progresista que causaba, a la vez que envidia por su éxito y reconocimiento social, sospecha y desconfianza.

En este sentido, debemos reseñar el freno que supone la superposición de regulaciones, leyes y decretos. La proliferación de iniciativas variadas a las que estas dan lugar nos permite diagnosticar una falta de un rumbo decisivo, constante, fiel, en favor de una serie de ensayos que no alcanzan el éxito previsto por el gobierno, sino que, al contrario, resultan insuficientes para atender las auténticas demandas sociales y no solo las enmarcadas en la lacra del analfabetismo. Concluimos, por tanto, que el interés del gobierno de Franco radica en el restablecimiento y mantenimiento de la tradición católica ultraconservadora y no tanto en el interés particular y colectivo del adulto.

En este marco legal, reconocemos, con toda rotundidad, la Campaña Nacional de Alfabetización y Promoción Cultural de Adultos como una estrategia pedagógica que mayor interés educativo despierta en estas décadas centrales del siglo xx. Los resultados alcanzados, aun siendo insuficientes, resultan cuanto menos destacables en un contexto necesitado de una formación global que supere la finalidad escolar en favor de la cultural y profesional. Priorizando su acción socioescolar con analfabetos y neolectores a través de la Pequeña Universidad, el régimen consigue su soñado objetivo: ideologizar a la población en aquellos patrones de acción propios del fascismo y la fe, a partir de una ceñida, restrictiva y limitadísima cultura. Distinguimos en este fin una visión mucho más política que educativa, más teórica que práctica, lo que justifica el planteamiento que, de manera constante, hemos mantenido a lo largo de nuestro trabajo. La educación, como elemento de propagación cultural, abandona su esencia pedagógica para convertirse en medio, en instrumento puesto al servicio de los fines ideológicos.

La Ley General de Educación supone un punto y aparte en la formulación política de la Educación de Adultos durante el franquismo. Por primera vez forma parte del sistema como una etapa más con su propia personalidad y entidad, con reconocidos tiempos, espacios y fines. La consecuencia directa de ello está en la percepción social que ofrece a sus participantes como conjunto de enseñanzas permanentes (no pun-

tuales), formales —dentro del sistema educativo— y posibilistas —en la construcción y continuidad de sus estudios y de sus propios proyectos de vida— que es heredada por la democracia y mantenida con algunas modificaciones, hasta la década de los 90. ■

Nota sobre la autora:

EVA GARCÍA REDONDO es doctora en Pedagogía «Mención Europea» por la Universidad de Salamanca, gracias a la tesis titulada *La educación de adultos en Castilla y León (1936-1939)*. En la actualidad desarrolla su actividad profesional como profesor ayudante doctor en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la misma universidad, a la que lleva vinculada desde 2006. Forma parte del Grupo de Investigación Reconocido «Educación Comparada y Políticas Educativas» de la USAL.

Sus líneas de investigación abarcan los campos de la historia de la educación social contemporánea, la educación comparada (especialmente, formación inicial del profesorado en Portugal), la política educativa y la educación de adultos. Sobre esta última temática, la autora ha publicado diversos artículos en revistas nacionales e internacionales, entre los que destacamos aquellos más recientes: «A concepção do aluno adulto no franquismo», *Revista Brasileira de História da Educação*, 16 (4), (2016): 364-392; «La expresión de las Cátedras Ambulantes “Francisco Franco” en Castilla y León. Una recreación de las misiones culturales dirigidas por y para las mujeres», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria* (en prensa), «Influencias internacionales en la educación de adultos durante el franquismo», *Foro de Educación*, 13 (19), (2015): 327-341, y «Sociabilidad y alfabetización de adultos en Castilla y León (1939-1975)», *Aula*, 21 (2015): 207-220.

Destacan sus estancias en diversas universidades de Portugal, Bélgica y Francia (Universidade de Lisboa, Universidade de Coimbra, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Université Libre de Bruxelles y Université François Rabelais) así como en el reconocido Centro Internacional de la Cultural Escolar (CEINCE, Soria). Igualmente son numerosas sus participaciones en congresos nacionales e internacionales.

LOS DOCUMENTALES Y NOTICIARIOS COMO TEXTO DE APERTURA PARA PENSAR LA EDUCACIÓN ESTÉTICO-POLÍTICA

*The documentaries and newsreels as an open text for thinking about
the aesthetical and political education*

Eulàlia Collelldemont Pujadas* y Josep Casanovas Prat[§]

Fecha de recepción: 24/05/2016 • Fecha de aceptación: 23/10/2016

Resumen. El uso de documentales y noticiarios como fuente de estudio y divulgación de la memoria educativa nos permite acceder a las visiones promovidas desde los diferentes grupos ideológicos. Esta posibilidad es especialmente manifiesta en los noticiarios y documentales producidos durante la Guerra Civil Española. Momento en el que la forma estética y los contenidos narrativos se fusionan dando voz a los imaginarios propuestos desde las diferentes formaciones políticas. Para posteriores estudios detallados, se ha considerado necesario la recopilación y difusión de este patrimonio histórico-educativo.

Palabras clave: Propaganda pedagógica; Ideologías de la educación; Patrimonio audiovisual.

Abstract. *The use of documentaries and newsreels as a source for the study and dissemination of the educational memory gives us access to the visions promoted by different ideological groups. The nature and differences in perspective in the newsreels and documentaries produced during the Spanish Civil War are especially notorious, providing us with a glimpse of a time when novel aesthetic and narrative content came together to facilitate the the creation of collective imaginaries as proposed by the different political parties. Studies of this historical period have necessarily resorted to summaries and campaigns of this historical-educational heritage.*

Keywords: *Educational propaganda; Ideologies of the education; Film heritage.*

* Departament de Pedagogia. Facultat d'Educació, Ciències Humanes i Traducció. Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya. C. Sagrada Família, 7. 08500 Vic. España. eulalia@uvic.cat

[§] Departament de Pedagogia. Facultat d'Educació, Ciències Humanes i Traducció. Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya. C. Sagrada Família, 7. 08500 Vic. España. josep.casanovas@uvic.cat

En esta ocasión, y en coherencia con el tema del monográfico, proponemos el estudio de textos audiovisuales que en forma de documentales y noticiarios fueron producidos durante la guerra civil española. Mediatizados con una profunda carga simbólica a tenor de una propaganda que incitaba a la acción, esas producciones se revistieron de una forma textual que, sin lugar a dudas, permite al historiador de hoy conocer más sobre las concreciones que las diferentes opciones políticas implicaban. Con una economía de guerra que limitaba las posibilidades de expansión de la narración, por lo que habían de ser breves y concisas, aquello que se observa en esta tipología de producciones audiovisuales es una síntesis de lo prioritario.

Con la voluntad de documentar parte de la realidad y con el fin de transformar las otras realidades, las producciones fílmicas del período que nos ocupa (1936-1939) no hacían claras distinciones entre los noticiarios y los documentales. Habitualmente, la duración tanto de los documentales como de los noticiarios era desigual: con independencia de si eran documentales o noticiarios, estos podían durar entre 2 y 30 minutos. Las dos formas de representación de la realidad se asemejaban en los temas de desarrollo. Estos pivotaban sobre un núcleo temático, que podía ser el frente, la retaguardia, manifestaciones o actos políticos, breves apuntes del exterior. No sería hasta la década de los cuarenta cuando los noticiarios abarcarían una amplitud temática mayor. Así mismo documentales y noticiarios eran parecidos en la estructura temporal, iniciándose con imágenes de la realidad, desenvolviendo el tema a partir de secuencias entrelazadas y con un final que contenía la propuesta ideológica. Las voces incorporadas —cuando existían— presentaban también tonos y ritmos parecidos. La mecánica de la producción era también la misma. Por lo tanto, no es de extrañar que, incluso en determinadas ocasiones, algunos fragmentos fueran utilizados indistintamente y de manera repetida por noticiarios y documentales.

En este contexto de representación gráfica que bajo una economía productiva de guerra tenía que priorizar los temas a presentar, destaca que en el catálogo realizado por Alfonso del Amo García¹ hay un número claramente significativo de referencias a la atención —protección y educación— de la infancia. De entre las mismas, pueden visionarse en la Filmoteca Española y la Filmoteca de Cataluña los siguientes títulos:

¹ Alfonso del Amo García, *Catálogo General del cine de la Guerra Civil* (Madrid: Cátedra-Filmoteca Española, 1996).

Documentales y noticiarios producidos en España

Fecha	Título	Duración	Créditos	Filmoteca	Tipología	Ideología ²
1936	Homenaje a la bandera nacional	12'	Prod.: Films Patria – Lisboa Filme Dir.: -	Filmoteca Española	Documental	Franquista
1936	Oviedo, la mártir	13'	Prod.: Patria Films – Lisboa Filme	Filmoteca Española	Documental	Franquista
1936	(18 de julio) n. 2- Madrid	15'	Prod.: Izquierda Republicana Dir.: Arturo Ruiz-Castillo	Filmoteca Española	Documental	Gubernamental-republicana
1936	El instituto regional agropecuario	10'	Prod.: Federación regional de campesinos y alimentación - CNT	Filmoteca Española	Documental	Anarquista
1936	Nosotros somos así	29'30"	Prod.: S. I. E. Films Dir.: Valentín R. González	Filmoteca de Catalunya	Documental - Ficción	Anarquista
1936	Reportaje del Movimiento Revolucionario en Barcelona	22'	Prod.: CNT – FAI (Oficina de Información y Propaganda) Dir.: Mateo Santos	Filmoteca Española	Documental	Anarquista
1936	Solidaridad del pueblo hacia las víctimas del Franquismo	11'	Prod.: CNT-FAI Dir.: Sie Films	Filmoteca Española	Documental	Anarquista
1937	Franco en Salamanca I – A los niños alemanes	-	Prod.: - Dir.: -	Filmoteca Española	Documental	Franquista
1937	Sevilla rescatado	11'	Prod.: Cifesa Dir.: Alfredo Fraile	Filmoteca Española	Documental	Franquista
1937	Reconstruyendo España. N. 1	10'	Prod.: CIFESA Dir.: Alfredo Fraile	Filmoteca Española	Documental	Franquista
1937	Reconstruyendo España. N. 2	10'	Prod.: CIFESA Dir.: Alfredo Fraile	Filmoteca Española	Documental	Franquista
1937	El camino de la victoria	21'30"	Prod.: Partido Comunista de España Dir.: Antonio del Amo	Filmoteca Española	Documental	Comunista

² Para un estudio sobre las ideologías y análisis de las producciones de las distintas productoras ver Magí Crusells, «El cine durante la Guerra Civil Española», *Comunicación y Sociedad*. XI (2), (1998): 123-152, consultado el 24 de mayo de 2016, URL: http://www.unav.es/fcom/communication-society/es/articulo.php?art_id=145

Fecha	Título	Duración	Créditos	Filmoteca	Tipología	Ideología ²
1937	Un periódico mural	6'30"	Prod.: Ediciones Antifascistas Films Dir.: Manuel Ordóñez	Filmoteca Española	Documental	Comunista
1937	[Instituto para obreros]	5'58"	Prod.: Film Popular Dir.: -	Filmoteca Española	Documental	Gubernamental-republicana
1937	Concentración Juventudes Antifascistas	4'	Prod.: Film Popular Dir.: -	Filmoteca Española	Documental	Gubernamental-republicana
1937	España al día. Avicultura. Valencia. Granja-Escuela	9'	Prod.: Film Popular Dir.: -	Filmoteca de Valencia	Documental - noticiario	Gubernamental-republicana
1937	España al día. Fragmentos. Protección a la escuela de retaguarda	10'	Prod.: Laya Films Dir.: -	Filmoteca Española	Documental - noticiario	Gubernamental-republicana
1937	España al día (Vascongadas)	-	Prod.: Film Popular - Laya Films Dir.: -	Filmoteca Española	Documental - noticiario	Gubernamental-republicana
1937	España al día - Nouvelles d'Espagne: Education. Barcelone	-	Prod.: Film Popular - Laya Films Dir.: -	Filmoteca Española	Documental - noticiario	Gubernamental-republicana
1937	España al día (Barcelona. En el Ministerio de Instrucción Pública)	-	Prod.: Film Popular - Laya Films Dir.: -	Filmoteca Española	Documental - noticiario	Gubernamental-republicana
1937	España al día (<i>Menjadors infantils</i>)	-	Prod.: Film Popular - Laya Films Dir.: -	Filmoteca Española	Documental - noticiario	Gubernamental-republicana
1937	España al día (Madrid Evacuaciones)	-	Prod.: Film Popular - Laya Films Dir.: -	Filmoteca Española	Documental - noticiario	Gubernamental-republicana
1937	España al día (<i>Ofrena als infants</i>)	-	Prod.: Film Popular - Laya Films Dir.: -	Filmoteca Española	Documental - noticiario	Gubernamental-republicana

Fecha	Título	Duración	Créditos	Filmoteca	Tipología	Ideología ²
1937	España al día (Retaguardia. Barcelona en la escuela del preaprendizaje)	-	Prod.: Film Popular - Laya Films Dir.: -	Filmoteca Española	Documental - noticiario	Gubernamental-republicana
1937	Aragón 1937	16'	Prod.: Laya Films Dir.: -	Filmoteca de Catalunya	Documental	Gubernamental-republicana
1937	Espagne 1936	35'	Prod.: Subsecretaría de Propaganda del Gobierno de la República Dir.: Jean Paul Le Chanois	Filmoteca Española	Documental	Gubernamental-republicana
1937	España vieja	-	Prod. Milicias de la Cultura (Ministerio de Instrucción Pública y Sanidad)	Filmoteca Española	Documental	Gubernamental-republicana
1937	Noticiario de Laya Films. N.1.	-	Prod.: Laya Films Dir.: -	Filmoteca Española	Documental - noticiario	Gubernamental-republicana
1937	Noticiario de Laya Films. N.2	-	Prod.: Laya Films Dir.: -	Filmoteca Española	Documental - noticiario	Gubernamental-republicana
1937	Noticiario de Laya Films. N.3	10'	Prod.: Laya Films Dir.: -	Filmoteca Española	Documental - noticiario	Gubernamental-republicana
1937	Noticiario de Laya Films. N.4	13'	Prod.: Laya Films Dir.: -	Filmoteca Española	Documental - noticiario	Gubernamental-republicana
1937	Laya Films (Noticiari cinematogràfic català, 1937)	42	Prod.: Laya Films Dir.: -		Documental - noticiario	Gubernamental-republicana
1937	[Albergues niños. Educación física jóvenes]	57"	Prod.: - Dir.: -	Filmoteca Española	Documental	Anarquista
1937	El Frente y la Retaguardia	22'	Prod.: SIE Dir.: Joaquín Giner	Filmoteca Española	Documental	Anarquista
1938	Amanecer sobre España	45'	Prod.: SIA Dir.: Louis Frank	Filmoteca Española	Documental	Anarquista
1937	Aurora de Esperanza	60'	Prod.: SIE Films Dir.: Antonio Sau	Filmoteca Española	Documental-Ficción	Anarquista

Fecha	Título	Duración	Créditos	Filmoteca	Tipología	Ideología ²
1938	Noticiario Español N.1	11'	Prod.: Departamento Nacional de Cinematografía Dir.: Manuel Augusto García Viñolas	Filmoteca Española	Documental - noticiario	Franquista
1938	Noticiario Español N.2	11'	Prod.: Departamento Nacional de Cinematografía Dir.: Manuel Augusto García Viñolas	Filmoteca Española	Documental - noticiario	Franquista
1938	Noticiario Español N.3	11'	Prod.: Departamento Nacional de Cinematografía Dir.: Manuel Augusto García Viñolas	Filmoteca Española	Documental - noticiario	Franquista
1938	Noticiario Español N.4	11'	Prod.: Departamento Nacional de Cinematografía Dir.: Manuel Augusto García Viñolas	Filmoteca Española	Documental - noticiario	Franquista
1938	Noticiario Español N.5	11'	Prod.: Departamento Nacional de Cinematografía Dir.: Manuel Augusto García Viñolas	Filmoteca Española	Documental - noticiario	Franquista
1938	Noticiario Español N.6	16'	Prod.: Departamento Nacional de Cinematografía Dir.: Manuel Augusto García Viñolas	Filmoteca Española	Documental - noticiario	Franquista
1938	Noticiario Español N.7	12'	Prod.: Departamento Nacional de Cinematografía Dir.: Manuel Augusto García Viñolas	Filmoteca Española	Documental - noticiario	Franquista
1938	[Primera demostración Nacional de Organizaciones Juveniles en Sevilla]	23'	Prod.: - Dir.: -	Filmoteca Española	Documental	Franquista

Fecha	Título	Duración	Créditos	Filmoteca	Tipología	Ideología ²
1938	Los trece puntos de la victoria	-	Prod.: Cinema Español de la Subsecretaría de Propaganda Dir.: -	Filmoteca Española	Documental	Gubernamental-republicana
1938	España al día: XXI aniversario de la URSS	-	Prod.: Film Popular - Laya Films Dir.: -	Filmoteca Española	Documental - noticiario	Gubernamental-republicana
1938	España al día: mujeres antifascistas	-	Prod.: Film Popular - Laya Films Dir.: -	Filmoteca Española	Documental - noticiario	Gubernamental-republicana
1938	España al día (Día de la UGT)	-	Prod.: Film Popular - Laya Films Dir.: -	Filmoteca Española	Documental - noticiario	Gubernamental-republicana
1938	España al día: Amigos de España. El cónsul de Méjico en España	-	Prod.: Film Popular - Laya Films Dir.: -	Filmoteca Española	Documental - noticiario	Gubernamental-republicana
1938	Por todo el mundo. N.15	-	Prod.: España al día - Film Popular Dir.: -	Filmoteca Española	Documental	Gubernamental-republicana
1938	La Republica protege a sus niños	11'	Prod.: Ministerio de Instrucción Pública y Sanidad Dir.: -	Filmoteca Española	Documental	Gubernamental-republicana
1938	Sunshine in shadow	11'	Prod.: Film Popular – Ministerio de Instrucción Pública Dir.: Jean Lordier	Filmoteca Española	Documental	Gubernamental-republicana
1938	Refugees in Catalonia (Refugiados de Guerra)	10'24"	Prod.: Laya Films Dir.: -	Filmoteca de Catalunya	Documental	Gubernamental-republicana
1938	[Visita granja-escuela / Dolores Rivas]	-	Prod.: - Dir.: -	Filmoteca Española	Documental	Gubernamental-republicana

Fecha	Título	Duración	Créditos	Filmoteca	Tipología	Ideología ²
1939	Noticiario Español N.28	13'	Prod.: Departamento Nacional de Cinematografía Dir.: Manuel Augusto García Viñolas	Filmoteca Española	Documental - noticiario	Franquista
1939	Noticiario Español N.29	14'	Prod.: Departamento Nacional de Cinematografía Dir.: Manuel Augusto García Viñolas	Filmoteca Española	Documental - noticiario	Franquista

Documentales y noticiarios producidos en el extranjero sobre la guerra en España

Fecha	Título	Duración	Créditos	Filmoteca	Tipología
1936	Ispanija	8'52"	Prod.: Soiuzkinochronica Dir.: Karmen Roman – Boris Makaseiev	Filmoteca de Valencia	Documental
1936	Na pomosch dietiam i zhenschinam gueroicheskoi Ipanii (En ayuda de los niños y mujeres de la heroica España)	-	Prod.: Soiuzkinochronica Dir.: L. Zernov	Filmoteca Española	Documental
1937	Novie Tovarishi (Nuevos amigos)	-	Prod.: Estudio Central de Documentales de Moscú	Filmoteca Española	Documental
1937	Ispanskie dieti V SSSR (Niños españoles en la URSS)	330'	Prod.: Soiuzkinochronica Dir.: R. Guikov	Filmoteca Española	Documental
1937	K Sobytijam v Ispanii N. 20 (Sobre los sucesos de España)	22'	Prod.: Soiuzkinochronica Dir.: N. Karamzinsky; V. ErofiEFF	Filmoteca Española	Documental
1937	Modern Orphans of Storm	-	Prod.: Victor Saville Productions; Realist Films; National Joint Committee for Spanish Relief Dir.: -	Filmoteca Española	Documental
1937	News from Spain	37'	Prod.: Progressive Film Institute Dir.: Herbert Marshall	Filmoteca Española	Documental

Fecha	Título	Duración	Créditos	Filmoteca	Tipología
1937	Heart of Spain	30'	Prod.: Frontier Film – American Bureau to Aid Spanish Democracy – Canadian Committee to Aid Spain Dir.: Herbert Kline – Geza Karpáthi	Filmoteca Española	Documental
1938	Dobro Poxhalovath (Sed Bienvenidos)	11'	Prod.: Soiuzkinochronica Dir.: Vasili Soloviov	Filmoteca Española	Documental
1938	S. O. S. Espagne	-	Prod.: Societe de Porductions La Marseillaise Dir.: Jean Lordier	Filmoteca Española	Documental
1938	L'Espagne vivra	43'	Prod.: Films Populaires Dir.: Henri Cartier-Bresson	Filmoteca Española	Documental
1938	Behind the Spanish lines	20'	Prod.: Progressive Film Institute Dir.: Sidney Cole. Thorold Dickinson	Filmoteca Española	Documental
1938	Spanish ABC	19'	Prod.: Progressive Film Institute Dir.: Sidney Cole. Thorold Dickinson	Filmoteca Española	Documental
1938	Return to life	43'	Prod.: Frontier Films – Medical Bureau the North American ASD Dir.: Henri Cartier-Bresson – Herbert Kline	Filmoteca Española	Documental

Este lugar que ocupa la infancia en el conjunto de producciones cinematográficas documentales podemos interpretarlo como una preocupación explícita por la vida cotidiana de estos niños y niñas, pero también como indicativo del «uso propagandístico» de la infancia. Filmados en ámbitos escolares, en colonias-refugio, participando de espectáculos gimnástico-artísticos o en desfiles políticos y militares, la población infantil aparece como icono de los ideales de ciudadanía promovidos por los republicanos, por los anarquistas, por los comunistas y por los franquistas.

Vemos en ello una clara manifestación estética que vehicula la protección y la proyección de la infancia en función de unos cánones imaginarios sobre su actualidad, pero también el posible devenir de la población.

Visualizar los contenidos estéticos manifestados en estos «textos» nos brinda, pues, la oportunidad de acercarnos tanto a la filosofía política de los grupos en conflicto como a sus estructuras de lo imaginario.

Precisamente proponemos a continuación una comparativa entre cuatro producciones que dedican la atención a la educación estética de los niños y niñas como parte de una educación ideológica, moral, corporal o integral, que se lleva a cabo a través de la actividad lúdica, deportiva y artística en ambientes escolares, de colonias y en manifestaciones públicas.

Hay que añadir también que hemos seleccionado estos filmes de entre todos los posibles, porque en los mismos claramente se observan los aspectos indicados de proyección política a través de la acción estética, seleccionando únicamente noticiarios o documentales que incorporaban voz por cuanto nuestra intención era aquí focalizar la atención en la oralidad.

Ficha técnica

Ideología	Producción	Ficha técnica	Secuenciación	Observaciones
Franquista	<i>Noticiario Español</i> N. 3, 1938	Prod.: Departamento Nacional de Cinematografía Duración: 3'	Créditos de inicio y 3 actos: (1) Situación de la población en refugios. (2) Actividad de los oponentes en los «pueblos ocupados». (3) Actividad del Auxilio Social.	Acceso y visionado en Filmoteca Española
Comunista	<i>Un periódico mural</i> , 1937	Prod.: Ediciones Antifascistas Films Dir.: Manuel Ordóñez Operador: Ovidio Condre Duración: 6'30"	Créditos de inicio y final y 3 actos: (1) Introducción con aproximación a la realidad social contrastada con la realidad de la escuela. (2) Desarrollo de la actividad de producción de un periódico mural. (3) Conclusión de los anhelos adjudicados a los niños y niñas.	Acceso online: http://www.rtve.es/alacarta/videos/archivo-historico/periodico-mural/2833334/

Ideología	Producción	Ficha técnica	Secuenciación	Observaciones
			Se va superponiendo la música y la voz narrativa dando pie a los diferentes saltos de contenido. Se recurre a la técnica de anticipación temática en aquellos temas considerados más relevantes, mediante la inclusión de un objeto o palabra que anticipa el siguiente contenido.	
Anarquista	<i>El Frente y la Retaguardia</i> , 1937	Prod.: SIE Dir.: Joaquín Giner Duración: 29'30" Fragmentos educación: 40" + 2'49"	Créditos de inicio y final y 8 actos: (1) Presentación de ideología de guerra. (2) Industria de guerra: taller, fábrica, campo. (3) Comunicaciones entre campo y ciudad – tren-. (4) Escenas urbanas con diferentes desfiladas. (5) Campo de batalla. (6) Hospital de convalecencia. (7) La atención a los niños. (8) Focalización de la atención a la palabra Libertad.	Acceso y visionado en Filmoteca Española
Gubernamental republicana	<i>Noticiario n. 1. La Revolución y los niños</i> , 1937	Prod.: Laya Films Duración: 1'10"	Anuncio de tema y desarrollo en una sola secuencia	Acceso y visionado en Filmoteca Española

Ambientación

Producción	Ambientes	Principales actividades
<i>Noticiario Español</i> N. 3, 1938	Cuevas Pueblo rural Instituciones auxilio social	(08'28") Población que aguarda y vive en refugio (08'28") Destrucción de material de culto (09'19") Actividad de costura en terraza (9'28") Albergue niños y niñas: recreo y actividad física en el jardín y en la playa. Clase en el aire libre: Inspección salud.
<i>Un periódico mural</i> , 1937	Escuela: aulas y patio Edades del alumnado diversa y coeducativa	(1') Introducción: presentación de la escuela: exterior y aula (1'23") Actividades lectivas: geometría, música (canto acompañado de piano en directo); ciencias, escritura (propuesta: LOS MAYORES: TEMA DE INVENCIÓN LIBRE. LA URSS), manualidades (observación de modelo, actividades de los niños y niñas), lecturas en voz alta con libros ilustrados y lecturas individuales, recortables en 3 dimensiones de construcción colectiva (entre todos y todas construyen un pueblo). (2'48") Actividades de recreo: juegos físicos (los niños juegan a la pelota, al salto del caballo y las niñas hacen verticales). (3'16") Actividad principal: Construcción de periódico mural. Comité de redacción: discusión colectiva sobre temas. Propuesta: LA URSS. Convocatoria pública mediante anuncio. Subtemas: EL KREMLIN, EJERCITO ROJO KOJSOLE, ESCUELA, EL CANAL. Redacción: sesión de estudio de previos. Gravados. Selección de gravados de otras revistas. Colaboración. Niños y niñas de diferentes edades escribiendo textos. Selección de textos mediante tres grupos: malos (papelera), regulares y buenos. Confección: aspectos técnicos de la confección del período: medición, recorte, pintura con aerógrafo y pincel. (5'17") Estudio del tanque. Construcción de tanque de juguete, exposición pública y observación sobre su construcción. (5'37") Conclusión: exposición y discusión pública del periódico mural producido. Niños y niñas de diferentes edades observando la producción.

Producción	Ambientes	Principales actividades
<i>El Frente y la Retaguardia, 1937</i>	<i>Introducción:</i> mensaje político con escenas de guerra <i>De las escenas educativas:</i> presenta un día en una colonia-refugio. Dormitorios, espacios de baño, comedores, talleres, aulas, teatro exterior espacios de recreo y exteriores	(17'14") Introducción: presentación de la colonia-refugio. Vistas exteriores. (17'37") El despertar en los dormitorios colectivos de la colonia-refugio (18'14") Hábitos de higiene (18'42") Comedores colectivos para niños y adultos (19'17") Actividades de taller: forja, carpintería, dibujo técnico (19'48") Discurso en el aula sobre la importancia del teatro (20'22") Actividad física al aire libre. Composiciones corporales grupales.
<i>Noticiero n. 1. La Revolución y los niños</i>	Ciudad y escuela	(0'22") Niños y niñas hablando (0'22") Niños y niñas aprendiendo en clase al aire libre (0'23") Salida de los niños y niñas a la ciudad.

Textos orales

Producción	Oralidad. Transcripción de fragmentos	Observaciones
<i>Noticiero Español N. 3, 1938</i>	<i>Speech 1:</i> 1.1. 00'07" [escena de paisaje rural] Como siempre la aviación roja avanza sobre pueblecitos indefensos sin interés militar alguno 1.2. 07'15" [escena de refugio en cueva] Refugios ocupados por la población civil que ante las reiteradas alarmas se ve obligada a permanecer en ellos noche y día. 1.3. 07'57" [imagen grupos concretos] He aquí un grupo bien simpático. Estos pequeñuelos hacen su vida en los refugios sin que, como bien se ve, les quite el apetito el trágico murmullo de los motores rojos. <i>Speech 2:</i> 2.1. 08'28" [ante la iglesia] Estas imágenes impresionadas en el campo rojo, hablan claro y alto de la clase de respeto que la iglesia merece a los milicianos al servicio []. Como siempre y en todos los pueblos sometidos a dominación, los rojos saquean las iglesias y condenan los sagrados monumentos del culto a la eterna pira. <i>Speech 3:</i> 3.1. 09'19" [en una casa – institución del Auxilio Social]	La narración con música acompaña las imágenes que van adquiriendo capacidad discursiva a lo largo del noticiero.

Produc- ción	Oralidad. Transcripción de fragmentos	Observa- ciones
	El Auxilio Social, una de las instituciones que honran a la nueva España ha adquirido desarrollo ejemplar en menos de dos años de funcionamiento. 3.2. 09'28" [en el jardín] Las camaradas de otras provincias, las falangistas de Málaga, se han impuesto la general y simpática tarea de llevar pan y alegría a los niños de España. 3.3. 09'40" [en la playa] 3.4. 09'59" [clase al aire libre] 3.5. 10'01" [inspección de salud] Bajo su caricia y eterna solicitud, los pequeños malagueños se sienten felices y adquieren vigor físico y moral. 3.6. 10'10" [comida en mesa en el exterior]	
<i>Un periódico mural, 1937</i>	<i>Speech 1</i> 0'53". Una vez era una escuela feliz. Y ello ocurría cuando la guerra sucedía en su mayor intensidad. Cuando los obuses cantaban su música de exterminio, los niños recibían la alegría de una educación nueva. La guerra la han querido aquellos que condenaron a la infancia a una vida escolar lóbrega y tenebrosa. Entonces, llegaron los hombres que traían en la frente la estrella de un ideal nuevo. Los hombres que bajo la metralla que siembra el dolor y la muerte buscan la alegría de los niños haciendo que sean los mismos niños quienes la produzcan. 1'37". Cantan, cuentan, construyen, bailan, ríen, saltan, la vida de los niños es para los niños la felicidad de su quehacer, de su propia preocupación. La vida de los niños está tejida entre el equilibrio de su imaginación y la conciencia de sus preceptores. <i>Speech 2</i> 2.1. 2'31" Rótulo: COMITÉ DE REDACCIÓN. En este Grupo Escolar hay unos niños como todos los niños, sus padres luchan en los frentes o trabajan en la retaguardia. Y estos niños que son como todos los niños tienen sus horas de ambición. La ambición de ser mayores. 2.2. 2'48" Rótulo: propaganda. Y en ello ponen todo el empeño de que son capaces. Así se embeben en la tarea minuciosa que si fuera obligación sería injusta, pero al ser necesidad de los mismos niños es grato juego. 2.3. 3'08" Rótulo: REDACCIÓN Por eso compran su periódico, el periódico mural, y opinan uno y proponen otro y todos juntos discuten el próximo número. 2.4. 3'21" Rótulo: GRABADOS Porque el próximo número estará dedicado a un país amigo: la URSS. 2.5. 3'50" Rótulo: COLABORACIÓN Hasta los peques más peques tienen derecho a poner su blanco o cartilla a constitución del mayor esplendor del periódico. Pero existe	La narración (voz infantil de niño en off) va acompañada de música y los rótulos que van introduciendo las diferentes escenas.

Produc- ción	Oralidad. Transcripción de fragmentos	Observa- ciones
	un criterio y este criterio es del comité de redacción, que es quien en último extremo decide sobre la publicación de los trabajos. 2.6. 4'26" Rótulo: SELECCIÓN Los caminos que conducen a la pedagogía hasta su aplicación también pueden ser claros y son claros tanto la luz que los alumbraba es la luz de la alegría infantil. La aridez de la pedagogía desaparece para el niño cuando interviene su voluntad. 2.7. 4'44" Rótulo: CONFECCIÓN Por eso trabajan con este ahínco en la que consideran obra suya, nacida al calor de su pensamiento, trabajan, cortan, dibujan, pegan y siempre con la ayuda del profesor que no es el maestro de señal duro y de mirada sorda tan grato a la España de antes, sino que es un niño más, entusiasmado sobre la obra que es suya porque es de todos los niños. <i>Speech 3</i> 3.1. 5'17" Rótulo: TANQUE Los niños también quieren ganar la guerra. Sus manos desnudas y débiles dan lecciones de entusiasmo a los mayores. 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. 3.2. 5'37" Rótulo: EL PERIÓDICO MURAL Así se sucede en este cuento real, en este tiempo en que los obuses cantan su música de exterminio.	
<i>El Frente y la Retaguardia,</i> 1937	Parte 1 <i>Speech 1</i> 1.1. 1'04" [A través de rótulos] Combates sin precedentes. Hechos de insospechado heroísmo. Sacrificios sublimes Valor Coraje Esta es la Guerra La Lucha cruenta Que ha de redimir a la Humanidad Todos sin distinción Sin cobardes emboscamientos Todos a trabajar para ¡La Guerra!! [...] <i>Speech 2</i> 2.1. 17'14" [Escena exterior jardines hospital militar] Son mis hijos.	La narración se constituye de pequeños diálogos.

Produc- ción	Oralidad. Transcripción de fragmentos	Observa- ciones
	¿Dónde los tienes? Oh, estoy tranquilo, la Revolución vela por ellos. Fíjate, este es el refugio donde están. Postal 2.2. 17'37" [Escena dormitorio] Vale, arriba pequeños. Arriba que ha salido el sol. Vamos, levantaos, levantaos, levantaros Arriba, arriba, gandules. Murmillos en el comedor 2.3. 18'59" [Salida del comedor] - Vamos niños, ahora a trabajar, a estudiar y a jugar. Ruidos y murmullos. 2.4. 19'48" [Escena discurso en el aula y prosigue en las imágenes de teatro en el exterior] - El teatro es el más grande educador de los pueblos. Escuela de buenas costumbres. Como tal, la juventud debe mirarse en él y seguir las huellas que marcan los buenos modales, nuestros clásicos, Lope de Vega, Cervantes, Calderón. 2.4. 20'58" [Composición corporal grupal dibujando la palabra: Llibertad].	
<i>Noticiario n. 1. La Revolución y los niños</i>	1.1 00'22" [Primeros planos de niños y niñas]. En Cataluña y en España se siente una especial ternura por los niños. En plena guerra, en plena transformación social, el niño sigue siendo el tema principal de la actualidad política. 1.2 00'42" [Clase al aire libre en la Escuela del Mar] Escuela libre. Sentido crítico acusado por una generación nueva que se forma en la alegría. 1.3 01'23" [Salida de los niños y niñas a la ciudad].	La narración discursiva va acompañada de imágenes que refuerzan el discurso.

Textos visuales

Producción	Secuencia de imágenes
<i>Noticiario Español N. 3, 1938</i>	El discurso a través de la imagen está construido en tres momentos: un primero de planos panorámicos y de aproximación a grupos de visualidad dura, un segundo de acción, y en el tercer momento las imágenes se vuelven más detallistas, con más fragmentos grupales que individuales. La mayoría de las imágenes del segundo y tercer momento son de acción.

Producción	Secuencia de imágenes
<i>Un periódico mural, 1937</i>	Las imágenes más frecuentes son figurativas. En ellas aparecen sobre todo niños y niñas. Las imágenes iconográficas son fundamentalmente las que acompañan los rótulos. Se presentan composiciones artísticas realizadas mediante collage de periódicos. Aunque numéricamente hay una mayor presencia de imágenes de colectivos, las imágenes que se centran en individuos concretos resaltan en el conjunto de la composición. A lo largo del filme observamos dos tipos de planos: los planos directos que mediante un fotograma o un tráiler representan en su mayoría acciones, y los planos fijos que dan pie a la propuesta de tema o nos enseñan los resultados de las acciones. Por otra parte destaca la combinación equilibrada entre planos generales, planos de proximidad y planos de detalle. Los planos generales representan el ambiente y la colectividad (aula, recreo...). Los planos de proximidad muestran acciones (grupos de discusión, procesos, etc.). Los planos de detalle se centran en los resultados, en los materiales y en aspectos específicos de la técnica.
<i>El Frente y la Retaguardia, 1937</i>	En el documental se suceden las imágenes de acción. En la primera parte (el discurso político-ideológico) tienen más relieve los rótulos que las imágenes que los acompañan. Por el contrario, en el fragmento dedicado a la educación, las imágenes cobran más fuerza. La narración oral complementa el discurso visual. Los planos son fundamentalmente generales y representan la colectividad.
<i>Noticiero n. 1. La Revolución y los niños</i>	El documental empieza con primeros planos de detalle, le prosiguen los planos medios grupales, para finalmente ofrecer una visión panorámica.

Como podemos observar, los filmes y documentales presentados en este trabajo contienen claras diferencias en la representación y evocación de las ideas que querían transmitir a pesar de tener unos presupuestos formales y materiales comunes. Sobre las ideas educativas, en unas destacan la confrontación, en otras, aunque esta aparece como fondo, se centra en los aspectos inherentes a los discursos ideológicos. En la primera película, los adultos aparecen como protagonistas; en las otras, como acompañantes. Todas las acciones educativas que hacen los niños y niñas en la primera son de repetición. En la segunda, son acciones sugeridas e imaginadas. En la tercera y en la cuarta, mezclan acciones de

repetición, de recepción y de decisión. Y en todas se muestra el presente y se apunta al porvenir de los niños y niñas. Como se ve, las semejanzas y las diferencias están en los detalles.

Esta es la razón principal por la cual queremos señalar que el modelo de análisis presentado es un texto de apertura para pensar, imaginar e indagar las opciones estético-ideológicas que se conformaron durante la Guerra Civil Española. ■

Nota sobre los autores:

EULÀLIA COLLELLDEMONT es profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Vic - Universidad Central de Cataluña, especializada en el área de historia de la educación, educación estética y patrimonio educativo. Actualmente dirige el MUVIP (Museo Virtual de Pedagogía de la Universidad de Vic). Ha dirigido los siguientes proyectos financiados: Collelldemont, E. (PI1) y Casanovas, J. (PI2): RADAЕ. *Revisión y análisis documentales propagandísticos y anuncios audiovisuales educativos producidos entre 1914-1939 en España*. Ministerio de Educación y competitividad. Programa Estatal de I+D+I orientada a los Retos de la Sociedad. 2014-2016. (Ref.: EDU201348067-R) y Collelldemont, E., (PI): DiDD. *Documentación 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*. Plan Nacional de I+D+I 2011-2013. (Ref.: EDU2010-20280). Participa en el proyecto *Pensament pedagògic i discursos educatius en la construcció europea cent anys després de la Gran Guerra. Entre el passat i el futur*. Recercaixa (2015ACUP 00073). Publicaciones: coordinación del monográfico «Children, education and politics in everyday life: children education and politics at a time of conflict - the Spanish Civil War (1936-1939)», *Paedagogica Historica*, 54 (1), (2015); «Tracing the evolution of education through street maps and town plans: educational institutions in the maps of Edinburgh during the seventeenth, eighteenth and nineteenth centuries», *Paedagogica Historica*, 50 (5), (2014): 651-667; (editora) *Investigar la història de l'educació amb imatges*. (Vic: EUMO, 2014); «La memoria visual de la escuela», *Educatio XXI*, 28 (2), (2012):133-156.

JOSEP CASANOVAS PRAT es profesor y vicedecano de la Facultad de Educación de la Universidad de Vic - Universidad Central de Cataluña. Sus principales líneas de investigación están centradas en la historia de la Guerra Civil Española y sobre la historia de la educación física. Codirige el proyecto de investigación Collelldemont, E. (PI1), Casanovas, J. (PI2): RADAЕ. *Revisión y análisis documentales propagandísticos y anuncios audiovisuales educativos producidos entre 1914-1939 en España. Ministerio de Educación y competitividad. Programa Estatal de I+D+I orientada a los Retos de la Sociedad. 2014-2016. (Ref.: EDU201348067-R). Participó como investigador en el proyecto DiDD. Documentación 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. Plan Nacional de I+D+I 2011-2013. (Ref.: EDU2010-20280). Entre sus publicaciones destaca: Padrós Tuneu, N.; Carrillo Flores, I.; Casanovas Prat, J.; Prat Viñolas, P.; Tort Bardolet, A. y Gómez Mundó, A. «The Spanish Civil War as seen through children's drawings of the time», *Paedagogica Historica*, 51 (2015): 478-495; Casanovas Prat, Josep; Padrós Tuneu, Núria i Prat Viñolas, Pilar. «La historia de la educación a través de los documentales educativos: el uso de filmes propagandísticos en el primer tercio del siglo XX», en *Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación: arte, literatura y educación: Vic, 8, 9 y 10 de julio de 2015*, eds. Padrós, Núria, Collelldemont, Eulàlia, Soler, Joan (Vic. Servei de Publicacions de la Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya, 2015): 311-319; «L'experiència de la guerra a través dels dibuixos», en *Investigar la història de l'educació amb imatges*, eds., Casanovas i Prat, Josep y Collelldemont Pujadas, Eulàlia (Barcelona: Eumogràfic-MUVIP, 2014); Casanovas Prat, Josep y Tort Bardolet, Antoni. «Els infants i la guerra. Consideracions al voltant d'una investigació sobre dibuixos d'escolars durant la Guerra Civil espanyola». *Temps d'Educació*, (2013): p. 63-76; «Catalunya i els jocs olímpics», en *L'Esport a Catalunya*, ed. Santacana, Carles (Barcelona: Fundació Lluís Carulla, 2008): 45-57.*

STORIES OF SCHOOL AND CHILDHOOD: VIDEO TESTIMONIES FOR A BOTTOM-UP NARRATIVE

Relatos de la escuela y de la infancia: videotestimonios para una narrativa desde abajo

Emiliano Macinai[§] and Stefano Oliviero^δ

Fecha de recepción: 05/06/2016 • Fecha de aceptación: 13/10/2016

Abstract. This paper provides an initial report on research, still in progress, aimed at the creation and archiving of video testimonies on the memories of childhood and school among Italians born in the 1940s and 1950s. During this critical period, Italian schools were still based on pedagogical models as well as on teaching practices from previous decades; however, they were also making the first tentative experiments with innovation and launching significant processes of democratisation. Oral testimonies of the experiences of pupils are therefore an undoubtedly valuable source for researchers involved in the complex process of creating the collective memory of school. Archived collections contain a wealth of written and audio-visual documents in which these life stories can be found. Normally, however, at least in the Italian setting, these are ego-documents collected and organised according to other research categories, to which the scholastic experience only serves as background. Memories of the time spent at the school desk were not considered central to the account and often remain part of a much broader context, from which it normally emerges only incidentally. Thus, school years were not the focus of the research. This contribution is therefore an attempt to make an initial presentation of a project involving the creation and collection of numerous video interviews in which memories of school and childhood were the main topic right from the interview planning stage. The ultimate goal of the research is to create a digital video archive of memories about school and education.

Keywords: Childhood memories; School memories; Video testimonies; Youth; Economic miracle.

[§] Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia. Università degli studi di Firenze. Via Laura, 48. 50121 Firenze. Italy. emiliano.macinai@unifi.it

^δ Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia. Università degli studi di Firenze. Via Laura, 48. 50121 Firenze. Italy. stefano.oliviero@unifi.it

Resumen. *Este artículo ofrece un informe inicial de la investigación, todavía en curso de realización, dirigida a la creación y archivo de videotestimonios sobre los recuerdos de la infancia y la escuela de los italianos nacidos en los años cuarenta y cincuenta. Durante este periodo crítico, las escuelas italianas estaban todavía basadas en modelos pedagógicos y prácticas de enseñanza de décadas previas; sin embargo, se estaban produciendo los primeros experimentos innovadores y significativos procesos de democratización. Los testimonios orales de las experiencias de los alumnos constituyen, por tanto, una fuente de indudable valor para los investigadores implicados en el complejo proceso de creación de una memoria colectiva de la escuela. Los fondos archivísticos son ricos en documentos escritos y audio-visuales en los que pueden encontrarse estas historias de vida. Normalmente, sin embargo, al menos en el ámbito italiano, se trata de ego-documentos recogidos y organizados en función de otras categorías de investigación, para las que la experiencia escolar constituye simplemente un telón de fondo. Los recuerdos del tiempo pasado en el pupitre no se consideraban centrales para el relato principal y a menudo formaban parte de un contexto mucho más amplio, desde el cual normalmente solo emergían de manera incidental. Los años escolares no constituían, pues, el centro de atención de la investigación. En consecuencia, esta contribución es un intento de realizar una primera presentación de un proyecto que implica la creación y recopilación de numerosas entrevistas de vídeo en las que los recuerdos de la escuela y la infancia sean el tema principal ya desde la fase del diseño de la entrevista. El objetivo último de la investigación es crear un archivo digital en vídeo de recuerdos de la escuela y la educación.*

Palabras clave: *Recuerdos de la infancia; Recuerdos de la escuela; Videotestimonios; Juventud; Milagro económico.*

DEVELOPMENT OF THE PROJECT

The project acquired its final form in September 2013, after a phase of development that began a few months earlier as part of the scientific activities coordinated by the «Childhood Studies» Research Unit of the Department of Education and Psychology at the University of Florence. The initial idea came from the need to dispense with the rigid approach normally found in academic circles, which tends to view teaching as a stage subsequent to a period spent conducting research. We saw the need to link the two processes in a more organic way and attempt to launch a proposal that could achieve a more meaningful coherence, rather than the mere formalisation and communication of research results through their presentation in a series of traditional lectures based exclusively on

content. We were convinced at the time, and are even more so now, that innovative forms of workshop teaching are a path that should be pursued with greater emphasis in university education. In particular, workshops and interactive methods are extremely effective in encouraging participatory teaching, which can facilitate: knowledge creation, rather than the mere transmission of notions and content; the development of critical thinking and soft skills, through the use of reflective, interpersonal and cooperative skills; and the connection between university and the outside world of careers and work.

We therefore based our approach on the planning of courses in «Early childhood Education», given by Emiliano Macinai, and the «History of Educational Processes», given by Stefano Oliviero, both in the first year of the three-year degree course in «Early childhood Studies». The same group of students attend the lectures for both courses, which meant that we could organise the weekly timetable with back-to-back lectures on at least two days each week. We were able to arrange a day with four hours of combined lectures on which we set up an experimental methodological workshop on historical and educational research, entitled «Childhood Studies and Research».

This approach allowed us to focus on our main teaching and research objectives. On the one hand, we were able to re-examine traditional teaching and combine it with extracurricular field research activities that could help a large group of students personally familiarise themselves and experiment with qualitative research tools. On the other hand, we were able to combine a common interest in the bottom-up reconstruction of a social history of school, based mainly on the childhood memories of selected witnesses, with an educational proposal that would appear consistent and complete, rather than abstract and fragmented, from the student's perspective. This second point proved to be extremely important for us during the planning of the project. The workshop experimentation, if properly conducted, would have allowed us to create a synergy between the two courses, not only in terms of their topic. It would give the students a clearer perspective of unified research, which could overcome the divisions that the didactic partition of subjects, courses and programmes creates in the student's perception and that often become established within fields of research. In addition, a specifically operational workshop

would give the students an experience as budding researchers, so to speak, and enhance the formal aspect of university attendance with that of practical group research conducted in the field. This would be educationally valuable on a scientific level, in terms of experience and, not least, as an introduction to the use of methodology at an early stage of their university education, which can then be refined when working on their final theses.

To date, the project has been conducted over three semesters, during which a total of 322 students were directly involved in the research:

Semester	Period	Participants
First semester 2013-2014	October-December 2013	100 students
First semester 2014-2015	October-December 2014	119 students
Second semester 2014-2015	March-May 2015	103 students

Although the research activity, presented as optional, formed an integral part of the total number of hours allocated to the two courses. We may therefore reasonably assume that those who took part did so through their own motivation and interest. Participation in the workshop and completion of the planned research task was evaluated positively in the final examination for both of the set courses.

The basic objective that we set for the project, as previously indicated, was the creation of an archive of memories, collected through autobiographical video interviews. To date, student participation has been more than satisfactory and the materials collected have already allowed us to begin the compilation of the digital archive and to consolidate it with a significant number of sources. The direct involvement of students in the activity of collecting video testimonies allowed us to interview a wide range of individuals, all of similar age and geographical origin. Moreover, we were able to draw on students' own family members, relatives and acquaintances, selecting individuals born between 1945 and 1955. With the exception of certain cases, geographical origin has been limited to the region of Tuscany. The three-year degree course in «Early childhood Studies» has a regional focus and the student intake is mainly from Tuscany. Nevertheless, we also decided to accept the testimonies of people from other areas, as their recollections may provide

supplementary details for a clearer understanding of the specific features and continuity of the local reality compared to other regional contexts. We did not accept video interviews of people born in periods other than 1945-1955.

Each of the two courses had a teaching load of 60 hours of classroom lectures. About a quarter of this time was dedicated to the experimental methodological workshops, in which we first examined some basic theoretical points and then technical, organisational and operational aspects, in order to create a frame of reference for the research with a sound epistemological base and methodology.

More specifically, in the initial workshop sessions, due attention was given to examining qualitative research methods, particularly semi-structured autobiographical interviews. We have provided and analysed some basic research literature, and we have presented and discussed a series of examples of digital memory archives, with time allocated for viewing content and interviews, analysis and group comments. We have also provided references for the open access digital repositories presented during the course of the workshop. We have placed attention on the reconstruction of the meaning and significance of memory as a potential historical source, i.e. we presented the research proposal within the context of epistemological reflection on social history and introduced the historiographical issues underlying the debate on oral sources, memories and recollections, with particular use of the contributions listed in the bibliography.

We decided to involve the students directly in the discussion of the research goals. In the preliminary discussions during the initial stages of the workshop, we have discussed and agreed the decision to focus on collecting testimonies of school memories. Having established this shared premise, we were then able to identify and define the field of enquiry with the students and discuss specific topics that could be covered during the interviews. The first phase involved extensive brainstorming, during which we simply noted down all the proposals made by students. We then filtered the long list of ideas that had emerged from the general discussion in order to prepare a working grid with a defined number of topics on which to base the interviews.

Finally, we dedicated a special workshop session to clarify the technical and operational details of the research: the choice of equipment and its proper use in relation to the research goals; procedures for the collection of data and video recordings; and the filing and preservation of the memories. In this phase, the final point was resolved through the use and submission of DVDs by the students, for contingent practical reasons. The implementation of the project includes the transition of the video interviews to non-material forms of production and storage. We shall come back to this point later on.

The last phase of the workshop included the screening of a part of the video interview collection. Each student was required to produce a clip with significant excerpts from the full interview, with a maximum running time of ten minutes. This provided an opportunity to complete the teaching side of the process: through viewing and group discussion, the students gained direct awareness of the amount of sources they had produced and were able to discuss how to improve the way the interviews were conducted and any technical or methodological aspects that may have affected the quality of the product.

CREATION OF THE ARCHIVE

As mentioned, the work of training the students/interviewers, defining the method and collecting the interviews lasted three semesters and involved about 500 students, with a total of 322 open interviews. However, after an initial analysis of the material produced by the students, we have made a not-excessively strict selection, with the removal of 23 interviews, or 7.14% of those collected, due to very poor technical quality or failure to meet the basic research criteria. For example, we deleted interviews in which the quality of the audio or video excluded any use of the material, or in which the respondent turned out to be not from the required age group.

We have developed collectively the tool for conducting the interviews through various discussions and reflections, i.e. with the active participation of the students. Their contribution was essential, even at this stage, to further expose them to some of the key themes and issues of the research, which had also been discussed in our courses of Early Childhood and the

History of Educational Processes. The students' suggestions regarding the topics to be covered in the interviews were gradually formulated during the discussion and were then reviewed and corrected, if necessary, through our intervention as facilitators. The purpose of the interviews, in any case, was to examine childhood memories of the so-called «first generation»,¹ and the people interviewed were Italian men and women, mostly from Tuscany, born between 1945 and 1955.

The decision to focus our investigation on this age bracket was due to the unique characteristics of the generation born in the immediate aftermath of World War II and the extraordinary changes that affected Italy at that time, from the efforts of reconstruction to the achievement of the economic miracle. Observers from that time have written thousands of pages describing and analysing the first generation, in ways that vary in terms of suitability, along with various social research initiatives aimed at shedding light on one phenomenon: the definition of a recognisable juvenile world, whose surprising novelty made it seem quite mysterious at times. Historiographical production, as is noted and not difficult to imagine, has been equally prolific.² Here it is sufficient to note that post-war Italy was a predominantly rural country that had been deeply affected by the world-wide conflict; it was therefore poor and going through great hardship. Over a relatively short space of time, however, it gradually became one of the most developed and industrialised nations in the world.³ Thus, the style and patterns of life in Italy changed rapidly, particularly the private and public life of the new generation, which was affected by processes of modernisation and the rising consumer revolution. It is no coincidence that this also included generational aspects (music, fashion

¹ Simonetta Piccone Stella, *La prima generazione. Ragazze e ragazzi nel miracolo economico italiano* (Milano: Franco Angeli, 1983).

² Paolo Capuzzo, «Youth and Consumption», in *The Oxford Handbook of the History of Consumption*, ed. Frank Trentmann (Oxford: Oxford University Press, 2012), 601-617. Franco Crespi (ed.), *Le rappresentazioni sociali dei giovani in Italia* (Roma: Carocci, 2002), Paolo Capuzzo (ed.), *Genere, generazioni e consumi. L'Italia degli anni Sessanta* (Roma: Carocci, 2003). See also Ugo Gregoretti (dir.), *I nuovi angeli* [Motion Picture] (Italia: Arcogalatea Titanus, 1961).

³ Guido Crainz, *Storia del miracolo italiano. Culture, identità, trasformazioni fra anni cinquanta e sessanta* (Roma: Donzelli, 2005), Paul Ginsborg, *A History of Contemporary Italy* (London: Penguin, 1990). For a summary of the datas of the Italian Miracle, see Stefano Oliviero, «I giovani e il lavoro negli anni sessanta: appunti per una ricerca storico-educativa», in *La ricerca storico-educativa oggi. Un confronto di Metodi, Modelli e Programmi di ricerca, II tomo*, ed. Hervé A. Cavallera (Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia 2013), 159-175.

and mobility). Basically, the new generation embodied the freedoms, hopes and dreams of the boom. It saw itself as a coherent social group, despite class differences and various distinctive facets, from the youth aspiring to the «three Ms» («macchina, marito/moglie e mestiere», i.e. car, spouse and trade) described in the well-known research by Alfassio Grimaldi and Bertoni,⁴ to the anti-authoritarianism often expressed in families and the public arena.

School played a key role in this process of modernisation and generational self-awareness. School attendance had already grown exponentially in the 1950s, driven mainly by hope in the future as well as real and perceived change, and later by the secondary education reform of 31st December 1962.⁵ For the first time in Italy, school became a mass phenomenon and significantly delayed the entry of many (but not all) young people into the world of work and adulthood. School for all extended the period of youth, thereby contributing to new forms of consumption, both material and intangible (fashion, travel, music, cinema, etc.), that expressed the world of the new generation.

In addition to triggering unprecedented processes of socialisation, school was an exceptional experience for most Italian youth in the 1950s and 1960s. They were often the first members of their families to have an education or prolong their studies, and therefore had access to knowledge and worlds that were unknown to rural youth just a few years earlier. For young Italians in those years, school was often, or usually, a driving force for social, economic, cultural and even political emancipation, in line with the scope of Articles 3 and 4 of our then newly formed Republican Constitution.⁶

In the accounts of those interviewed, as we had supposed and then confirmed, school could hardly fail to play a central role, beyond their awareness of the processes intrinsic to mass education.

⁴ Ugoberto Alfassio Grimaldi and Italo Bertoni, *I giovani degli anni sessanta* (Bari: Laterza, 1964), 377 et seq.

⁵ Stefano Oliviero, *La scuola media unica. Un accidentato iter legislativo* (Firenze: CET, 2007). ISTAT, «Times Series. Italian historical statistical repository», ISTAT. http://seriestoriche.istat.it/index.php?id=7&user_100ind_pi1%5Bid_pagina%5D=10&cHash=312cd5eab9667f5ab0868b1c6bcf7c21 (accessed December 30, 2015).

⁶ *Constitution of the Italian Republic*. https://www.senato.it/documenti/repository/istituzione/costituzione_inglese.pdf (accessed December 30, 2015).

Their memories of school are intertwined with accounts of family and daily life in those days. Material aspects dominate the stories, in particular; most of the witnesses spend time describing the school buildings and classrooms, or items of furniture such as tables, chairs, blackboards and the teachers' desks. Their recollections of school also seem inseparable from the description of the clothing they wore, namely an apron decorated with a large bow, a classic image of a school child that is firmly rooted in the collective imagination of Italians.⁷

Some of the interviews indicated the potential educational heritage possessed by citizens: notebooks, report cards, inkwells... that many witnesses showed in the video to provide a more accurate description. There are also frequent recollections of teachers from primary school, «I still remember her name, she was called...», and memories linked to teachers' educational and relational skills as well as the almost everyday punishments. In fact, it would be worth conducting a specific study on school punishments in the 1950s and 1960s using our archive of video testimonies. Some interviewees, for example, described punishments without stigmatising them, simply including them in their descriptions of a teacher's educational method or as a normal part of daily life at school. It is therefore a passage that gives us a collective as well as individual memory of school. Memories linked to classmates or friendships, however, are much rarer.

Thus, as already mentioned, for that generation school is one of the central experiences of their childhood memory. It is an experience that could be defined as an «initiation» and was part of the changes/permanent features that characterised the social, economic and cultural history of those years in Italy. It is probably not far-fetched to state that childhood memories, for that generation at least, are dominated or at least guided by memories of school. Having created this audio-visual source, we can say that this topic enables memories of family, relationships with parents, teachers and work (formal or otherwise), and daily reality to acquire a coherent and unified autobiographical perspective that allows the witness to organise a meaningful personal story and the researcher to explore an essentially new and original research perspective.

⁷ Juri Meda and Ana Maria Badanelli (eds.), *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: balance y perspectivas* (Macerata: Centro Edizioni Università di Macerata – EUM, 2013).

Over the coming months we will work on organising and extending the archive in order to improve the preservation of these audio-visual sources and allow free access to them. We will first dematerialise all the sources and convert them into online resources, and then organise them on a portal that is also linked to YouTube.

We shall continue our workshop during the second half of the 2015-16 school year (March-May 2016) to increase the database and, for the first time, in addition to conducting video interviews, we shall venture along the path of memory sharing, encouraging the collection of audio-visual materials connected with the memories of the witnesses interviewed (photos, VHS, Super8, etc.). This can then be published digitally on the portal and shared both virtually and in a series of events, or so-called «Childhood and School Memory Days», open to all citizens to reflect on individual and collective memory.

The sources collected can also be used to provide training and educational courses for students, teachers and educators.⁸

BIBLIOGRAPHY

ABRAMS, L., *Oral history theory* (London: Routledge, 2016).

ALFASSIO GRIMALDI, U. & BERTONI, I., *I giovani degli anni sessanta* (Bari: Laterza, 1964).

ANDREINI, A., *I custodi delle voci (Vol. 8)* (Firenze: Regione Toscana, 2007).

ANZALDI, L., BELLA, S., BOLZONI, A., CASTIGLIONI, M., DEMETRIO, D., GHEDINI, A. & ROSSETTI, S. A. (eds.), *L'educatore auto(bio)grafo. Il metodo delle storie di vita nelle relazioni di aiuto* (Milano: Unicopli, 1999).

ATKINSON, R., *The Life Story Interview*. Sage University papers series on qualitative research methods, vol. 44 (Thousand Oaks, CA: Sage, 1998).

BARBAGLI, M., *Sotto lo stesso tetto. Mutamenti della famiglia dal xv al xx secolo* (Bologna: il Mulino, 1984).

⁸ <http://www.memorysharing.it> (accessed June 3, 2016). See also Faye Sayer, *Public History: A Practical Guide* (London: Bloomsbury Publishing, 2015).

- BERMANI, C. (ed.), *Introduzione alla storia orale. Esperienze di ricerca* (Roma: Odradek, 2001).
- BONOMO, B., *Voci della memoria* (Roma: Carocci, 2013).
- CAMBI, F. & ULIVIERI, S. (eds.), *I silenzi nell'educazione* (Firenze: La Nuova Italia, 1994).
- CAPUZZO, P. (ed.), *Genere, generazioni e consumi. L'Italia degli anni Sessanta* (Roma: Carocci, 2003).
- CAPUZZO, P., «Youth and Consumption». In F., *The Oxford Handbook of the History of Consumption*, ed. Trentmann (Oxford: Oxford University Press, 2012), 601-617.
- Constitution of the Italian Republic.*
- CONTINI, G. & MARTINI, A., *Verba manent. L'uso delle fonti orali per la storia contemporanea* (Roma: Nis, 1993).
- COVATO, C. & ULIVIERI, S. (eds.), *Itinerari nella storia dell'infanzia* (Milano: Unicopli, 2001).
- CRAINZ, G., *Storia del miracolo italiano. Culture, identità, trasformazioni fra anni cinquanta e sessanta* (Roma: Donzelli, 2005).
- CRESPI, F. (ed.), *Le rappresentazioni sociali dei giovani in Italia* (Roma: Carocci, 2002).
- GINSBORG, P., *A History of Contemporary Italy* (London: Penguin, 1990).
- GREGORETTI, U. (dir.), *I nuovi angeli* [Motion Picture]. (Italia: Arcogalatea Titanus, 1962).
- ISTAT. *Times Series. Italian historical statistical repository*. Accessed December 30, 2015, from http://seriestoriche.istat.it/index.php?id=7&user_100ind_pi1%5Bid_pagina%5D=10&cHash=312cd5eab9667f5a-b0868b1c6bcf7c21
- KANIZSA, S., *Che ne pensi?.* (Roma: Carocci, 2013).
- MANTOVANI, S. (ed.), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi* (Milano: Bruno Mondadori, 1998).
- MEDA, J. & BADANELLI, A. M. (eds.) (2013), *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: balance y perspectivas* (Macerata: Centro Edizioni Università di Macerata – EUM, 2013).

- MEZIROW, J., *Transformative dimensions of adult learning* (San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1991).
- MILANI, P. & PEGORARO, E., *L'intervista nei contesti socio-educativi: una guida pratica* (Roma: Carocci, 2015).
- OLIVIERO, S., *La scuola media unica. Un accidentato iter legislativo* (Firenze: CET, 2007).
- «I giovani e il lavoro negli anni sessanta: appunti per una ricerca storico-educativa». In *La ricerca storico-educativa oggi. Un confronto di Metodi, Modelli e Programmi di ricerca, II tomo*, ed. A. H. Cavallera (Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia, 2013).
- PASSERINI L., *Storia e soggettività. Le fonti orali, la memoria* (Firenze: La Nuova Italia, 1988).
- PICCONI STELLA, S., *La prima generazione. Ragazze e ragazzi nel miracolo economico italiano* (Milano: Franco Angeli, 1983).
- PORTELLI, A., & GRELE, R., *Storie orali: racconto, immaginazione, dialogo* (Roma: Donzelli, 2007).
- RAGAZZINI, D. & CAUSARANO P., *Rimuovere gli ostacoli* (Firenze: Giunti, 1999).
- SANTAMAITA, S., *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo* (Milano: Bruno Mondadori, 1999).
- SANTONI RUGIU, A., *La pedagogia del consumismo (o del letame)* (Roma: Anicia, 2003).
- SARACENO, C., *Mutamenti della famiglia e politiche sociali in Italia* (Bologna: il Mulino, 1998).
- SAYER, F., *Public History: A Practical Guide* (London: Bloomsbury Publishing, 2015).
- SCHÖN, D., *Educating the reflective practitioner* (San Francisco: Jossey-Bass, 1991).
- *The reflective practitioner: how professionals think in action* (Aldershot: Ashgate, 1991).
- SHARMAHD, N., *Ricerca educativa e servizi per l'infanzia* (Bergamo: Junior, 2012).

SORCINELLI, P., *Il quotidiano e i sentimenti. Introduzione alla storia sociale* (Milano: Bruno Mondadori, 1996).

TAYLOR, E. W., «Transformative learning theory: a neurobiological perspective of the role of emotions and unconscious ways of knowing», *International Journal of Adult Education*, 20 (3), (2001): 218-236.

TRAVERSO, A. (ed.), *La didattica che fa bene. Pratiche laboratoriali e di ricerca nella formazione universitaria* (Milano: Vita e Pensiero, 2015).

WEB PAGES

www.archiviodiari.org – Fondazione Archivio diaristico nazionale

www.memoro.org.it – Memoro. La banca della memoria

www.scifopsi.unifi.it – Dept. of Education and Psychology, University of Florence

www.memorysharing.it – Memorysharing. Racconta la Storia con le tue storie

Note on the authors:

EMILIANO MACINAI is Associate Professor in General and Social Pedagogy at the Department of Education and Psychology, University of Florence. He teaches General Pedagogy and Childhood Education and co-coordinates the Permanent Workshop on «Childhood Research and Studies». He carries out his researches in Childhood Studies, Human Rights and Interculture. He authored: *Identità culturali e integrazione in Europa* (with R. Albarea, D. Izzo & D. Zoletto, 2006); *L'infanzia e i suoi diritti. Sentieri storici, scenari globali e emergenze educative* (2006); *La scuola secondaria oggi. Innovazioni didattiche e emergenze sociali* (editor, with S. Ulivieri & G. Franceschini, 2008); *Bambini selvaggi. Storie di infanzie negate tra mito e realtà* (2009); *Il nido dei bambini e delle bambine. La formazione delle educatrici per l'infanzia* (editor, 2011); *Pedagogia e diritti dei bambini* (2013); *Le parole-chiave della pedagogia interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale* (editor, with M. Catarci, 2015).

STEFANO OLIVIERO is a researcher of History of Education in the Department of Education and Psychology, University of Florence where he tea-

ches History of Educational Processes and History of Education in graduate degree course and in a postgraduate course (PhD course in Sciences of Education). He co-coordinates the Permanent Workshop on «Childhood Research and Studies».

His latest research focuses on the oral history, on the history of consumption, on the history of young people, access to education and entry to the world of work in particular with some essays among which «Young People and Work: Commodification and Perception», in *A Glance at Work. Educational Perspectives*, ed. V. Boffo (Florence: FUP, 2012), 115-133; «The history of the Resistance taught in Italian schools by its key players. The commitment of the National Association of Italian Partisans (ANPI) in Tuscany». *Studi sulla formazione*, XVIII (2015), 67-77; «Salvadanaio addio. Pedagogia del consumismo e rivoluzione dei costumi e dell'immaginario», in *Educazione, laicità e democrazia. Tra le pagine di Antonio Santoni Rugiu*, eds. Carmen Betti, Gianfranco Bandini, Stefano Oliviero (Milano: Franco Angeli, 2015), 231-249; «Lavoro, consumo e formazione: una prospettiva storico-educativa», *Rivista di Storia dell'Educazione*, 1 (2016), 125-140.

EL ARTE INFANTIL. CONOCER AL NIÑO A TRAVÉS DE SUS DIBUJOS,

por AURELIANO SÁINZ MARTÍN. Madrid: Eneida, 2011, 347 páginas. ISBN: 978-84-92491-93-3.

Tradicionalmente la escuela no ha otorgado un papel demasiado importante al arte —a excepción, quizá, de la literatura— y, por consiguiente, en las trayectorias escolares de la mayoría de niños y niñas, el desarrollo de la expresión artística desafortunadamente ha sido relegado a un segundo plano. A pesar de ello, y aunque pueda parecer una contradicción, el arte infantil, y especialmente el dibujo infantil, ha llamado la atención a las personas adultas que han tenido la oportunidad de contemplar las obras de los más pequeños.

Buen testimonio de ello es la influencia que han ejercido dichas creaciones en las obras de diversos artistas como Miró, Klee, Kandinsky o Picasso.¹ Conocidas son las palabras de este último «Me llevó una vida entera aprender a dibujar como un niño», que reflejan claramente su fascinación por el arte infantil.

Por otra parte, desde la pedagogía y la psicología el interés por el dibujo infantil se ha plasmado en diversos libros y artículos sobre el tema. Las primeras obras de referencia sobre el arte infantil se editaron en el siglo XIX. Concretamente, *L'arte dei bambini* de Corrado Ricci, aparecido en Italia en el 1887, es considerado el primer libro sobre el tema. Pero es en el siglo XX, especialmente en la primera mitad, cuando el número y relevancia de las obras aumenta significativamente.²

De este período, uno de los autores más conocidos es Georges-Henri Luquet, que con los libros *Les dessins d'un enfant. Étude psychologique*

¹ Chacón, Pedro David, «El estudio del garabato en el dibujo infantil a través de procesos pictóricos. Una investigación educativa basada en las artes», *Arte y Movimiento*, 10 (2014): 9-23.

² Manuel Hernández Belver, «El arte y la mirada del niño. Dos siglos de arte infantil», *Arte, Individuo y Sociedad*. Anejo I (2002): 9-43.

de 1913 y, especialmente, *Le dessin enfantin*, de 1927, ejercerá una gran influencia en los estudios posteriores sobre el tema. En nuestro contexto, algunos autores también se interesaron por el arte de niños y niñas. Es el caso de Víctor Masriera, artista y pedagogo que publicó, en 1917, el libro *Manual de Pedagogía del Dibujo*.

Durante el siglo xx, otros muchos han sido las y los investigadores que han enfocado sus estudios en el tema de la expresión artística infantil,³ hecho que ha contribuido al desarrollo de este ámbito, así como a la aparición de diversas perspectivas de estudio. En los últimos años el tema ha sido objeto de un renovado interés por parte de distintos autores. Es en este escenario que aparece el libro *El arte infantil. Conocer al niño a través de sus dibujos*, escrito por Aureliano Sáinz Martín, uno de los autores destacados de nuestro país con diversas publicaciones sobre el arte y el dibujo infantil.

El libro está organizado en trece capítulos que, desde nuestra perspectiva, se podrían agrupar en tres grandes partes. La primera parte, que la ocuparían los cinco primeros capítulos del libro, permite al lector introducirse en el mundo del arte infantil, así como comprender algunos de los conceptos básicos sobre este tema. Concretamente, los dos primeros capítulos permiten al autor explicar el origen de su interés en el dibujo, esbozar la estructura del libro y plantear los aspectos epistemológicos del arte infantil. En este sentido es interesante destacar la crítica que realiza Sáinz al dualismo clásico entre pensamiento y emoción, entre conocimiento científico y conocimiento artístico, afirmando que «a fin de cuentas, no hay dos canales o vías de conocimiento en el ser humano, sino distintas modalidades de interpretar la realidad con la que necesariamente estamos ligados emocionalmente».⁴ En el tercer capítulo Sáinz expone las principales investigaciones llevadas a cabo sobre el arte infantil. En primer lugar, enumera de forma bastante exhaustiva los trabajos más destacados, para, posteriormente, proponer un listado de enfoques sobre el tema que permite la clasificación de los principales autores. En este sentido, consideramos que la propuesta de Sáinz es muy interesante

³ Algunos autores destacados son Viktor Lowenfeld, Rhoda Kellogg, Rudolf Arnheim, Maureen Cox, Elliot W. Eisner, Elizabeth M. Koppitz, Florence Goodenough, Karen Machover o Jacqueline Goodnow.

⁴ Aureliano Sáinz Martín, *El arte infantil. Conocer al niño a través de sus dibujos* (Madrid: Eneida, 2011), 27.

puesto que facilita la aproximación a las investigaciones sobre el dibujo infantil y, de esta forma, el lector se puede orientar un poco mejor en el complejo entramado que supone la enorme cantidad y disparidad de artículos y libros sobre el tema. Los enfoques propuestos por el autor son los siguientes:

- Evolutivo. Este enfoque, altamente influenciado por la psicología evolutiva, es considerado uno de los más influyentes. Los autores más destacados son Luquet y Lowenfeld.
- Estructural. Dicho enfoque parte básicamente de las ideas de la Gestalt. Los autores más relevantes son Arnheim y Kellogg.
- Psicomotriz. Esta orientación considera que los procesos de maduración psicomotora del brazo son básicos para comprender los trazados gráficos de los y las más pequeñas. Goodnow o Lurçat son las autoras más representativas de dicho enfoque.
- Madurez intelectual. Desde esta perspectiva las diferencias en los dibujos infantiles son fruto de diferencias a nivel perceptivo, cognitivo e intelectual. Así pues, el dibujo puede ser una buena herramienta para evaluar la madurez intelectual del niño o niña. Las escalas más conocidas realizadas desde esta perspectiva son la de Goodenough-Harris y la de Koppitz.
- Psicológico proyectivo. Para los autores de este enfoque (como Corman o Hammer), los dibujos de los niños permiten acceder a sus sentimientos y formas de entender su realidad, incluso los inconscientes, que, de otra forma, sería mucho más difícil.
- Psicopatológico. Desde esta perspectiva el dibujo permite la expresión de emociones a las y los niños traumatizados o con problemas psicológicos. Algunos de los autores más destacados son Aubin, Brauner y Brauner o Kramer.
- Semiótico. Este enfoque utiliza el dibujo, concretamente el dibujo libre de tema, para analizar los conceptos sobre una temática o ámbito determinado. Algunos autores que han utilizado dicho enfoque son Duborgel, Matthews o el mismo Sáinz, que también ha realizado investigaciones desde esta perspectiva.

Los dos siguientes capítulos, que cerrarían esta primera parte, están dedicados a exponer de forma clara y accesible los conceptos y tesis principales de dos de las teorías que, para Sáinz, más influencia han tenido

en el estudio del arte infantil: las teorías de Georges-Henri Luquet y Viktor Lowenfeld.

Precisamente estas dos teorías son la base sobre la que se sustentará el planteamiento que el autor nos presenta en los siguientes capítulos, que se podría considerar la segunda parte de la obra, y también la más extensa. Desde nuestro punto de vista, esta parte es la más genuina e interesante del libro, puesto que en ella Sáinz, partiendo del análisis de la colección de dibujos infantiles que ha recogido durante más de treinta años, realiza una propuesta teórica propia sobre el desarrollo del dibujo en los más pequeños basada en etapas que, como Luquet y Lowenfeld, considera universales. Las etapas de desarrollo gráfico que se plantean en la obra reseñada son:

- Etapa del garabateo. Abarca, aproximadamente, desde los 18 meses hasta los tres primeros años del niño o niña, y se caracteriza por la realización de trazos que no tienen valor representativo. A pesar de ello no debe menospreciar la importancia de esta etapa, puesto que, como afirma el mismo Sáinz, entre otros autores,⁵ los garabatos se deben considerar precursores del dibujo y de la escritura. Se distinguen en esta etapa tres fases que permiten concretar y profundizar en los grandes avances que realizan niños y niñas hacia el dibujo figurativo.
- Etapa del comienzo de la figuración. Surge alrededor de los cuatro años, cuando los dibujos empiezan a ser un verdadero signo. Así pues, en esta etapa el niño o la niña crea de manera consciente imágenes basadas en formas que evoca de la memoria. En este capítulo el autor comenta que el progreso cualitativo del dibujo en esta etapa es enorme, y para demostrarlo explica de forma detallada los cambios que se producen en el dibujo de la figura humana, los objetos, el espacio y el uso del color entre los cuatro y seis años.
- Etapa esquemática. Como apunta Sáinz «alrededor de los siete años [...] aparecen los intentos iniciales de encontrar unas formas estables que sirvan para comunicar las percepciones, vivencias y conceptos personales».⁶ Estas formas estables son las que podemos considerar

⁵ Liev Semionovich Vigotsky. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (Barcelona: Crítica, 1979); Rhoda Kellogg, *Análisis de la expresión plástica del preescolar*. (Madrid: Cincel, 1979).

⁶ Sáinz, *El arte infantil. Conocer al niño a través de sus dibujos*, 154.

esquemas, que son el logro principal de esta etapa. Estos esquemas son flexibles y, lógicamente, cambian entre los siete y los nueve años. El autor, como en la etapa anterior, nos presenta los cambios principales que se producen en los esquemas de la figura humana, el espacio y el color.

- Etapa del comienzo del realismo. En esta etapa, que Sáinz sitúa entre los diez y once años, la expresión gráfica se vuelve más flexible y de corte más realista y naturalista. Al menos esta es la intención del niño o la niña. Es por ello que se vuelven muy críticos con los dibujos que realizan y suelen comenzar, de esta forma, la llamada *crisis del dibujo*. Asimismo, como en los otros capítulos, el autor hace un análisis cuidadoso e interesante de la evolución que sigue la figura humana, el espacio y el color durante esta etapa.
- Etapa del realismo visual. Esta es, en la propuesta de Sáinz, la última etapa del desarrollo del dibujo y comprende entre los 12 y 14 años. En esta fase, definitivamente el objetivo del chico o la chica es dibujar aquello que ve. Así pues, se podría considerar que el arte infantil pierde en este momento buena parte de su espontaneidad. Una vez más, para comprender los cambios que se producen en la expresión gráfica, el autor analiza el progreso en la representación de la figura humana y el espacio, así como en el uso del color.

Cada uno de los capítulos dedicados a las diversas etapas se acompaña de un número importante de dibujos a color⁷ que permiten al autor ejemplarizar los distintos conceptos que nos presenta. Estas láminas son otro aspecto destacado del libro, pues permiten al lector cerciorarse de la comprensión real de los conceptos, así como entender, de una forma visual y completa, la evolución de la expresión gráfica en la infancia.

Finalmente, la tercera parte del libro correspondería a los dos últimos capítulos. El primero de ellos trata sobre el dibujo de la familia. En este capítulo, que está ampliado en la presente edición, se nos explican las claves para interpretar los dibujos de la familia de niños y niñas con la finalidad de conocer su mundo afectivo. Para ello, el autor nos presenta, en primer lugar, y de forma sumaria los criterios utilizados desde el

⁷ En el libro se recopilan más de 160 dibujos realizados por niños y niñas, obviamente de diversas edades, que contemplan diversas temáticas (como por ejemplo la familia, los animales, la ciudad, el deporte, las fiestas, el medio ambiente, la paz y la violencia, etc.).

enfoque clínico clásico —básicamente proyectivo— para interpretar el dibujo de la familia. De todas formas, Sáinz considera que este enfoque, aunque interesante, tiene sus limitaciones y, consecuentemente, realiza una propuesta novedosa e interesante para interpretar los dibujos sobre la familia, basándose en el enfoque naturalista y el dibujo libre de tema. Para ello, se centra en aspectos como el color, los escenarios dibujados, la afectividad, la identificación, los juegos y el humor, entre otros. El capítulo, como los anteriores, contiene algunos dibujos que le son útiles al autor para ilustrar sus afirmaciones, además de permitir a las personas lectoras entender mejor los distintos conceptos que se presentan.

El capítulo que cierra el libro está dedicado al animismo infantil en las expresiones artísticas infantiles. Este tema le permite al autor explicar una de las características que llama más la atención en los dibujos de los más pequeños: la atribución de intencionalidad y otras características de los seres vivos —especialmente los humanos— a materiales u objetos normalmente inertes. Para ello, parte de los postulados de Piaget sobre el animismo infantil, para luego explicar cómo se concreta el animismo en los dibujos de niños y niñas y, particularmente, cómo son las representaciones animistas típicas del sol, la luna y de otros cuerpos celestes, a otras menos comunes o conocidas como pueden ser los dibujos animistas de animales, plantas e incluso casas.

Así pues, estamos ante un libro muy interesante para todos aquellos y aquellas que quieran adentrarse un poco más en el mundo de la creatividad y expresión infantiles, ya sean profesionales del campo educativo, de la pedagogía o de la psicología, e incluso padres y madres que quieran comprender un poco mejor a sus hijos e hijas. En él encontrarán un libro ameno y claro, pero al mismo tiempo riguroso y exhaustivo, que además les convencerá —si fuese necesario— de la importancia y necesidad del arte en el desarrollo cognitivo y afectivo de todos los niños y niñas. Asimismo, su lectura es una oportunidad única para quienes quieran gozar de la contemplación de las magníficas creaciones de los y las pequeñas artistas que se recogen en el libro.

Núria Padrós Tuneu
Universitat de Vic-Universitat
Central de Catalunya
nuria.padrós@uvic.cat

EDUCATIONAL RESEARCH: MATERIAL CULTURE AND ITS REPRESENTATION,

por PAUL SMEYERS y MARC DEPAEPE (eds.). Cham: Springer International Publishing, 2014, 219 páginas. ISBN: 9783319030821; 9783319030838.

Plantearnos una revisión de los estudios realizados en historia de la educación con fundamentos estéticos —sean estos artísticos, literarios, de sensibilidad, etc.— nos lleva a considerar las obras de detalles que se han realizado, o estudios específicos, así como aquellas de planteamientos panorámicos que se están justamente editando en estos momentos. La obra que aquí reseñamos, *Educational Research: material culture and its representation*, pertenece a esta última categoría integrando en su desarrollo diferentes aspectos puntuales que dan cobertura al estudio aplicado. El grupo promotor de la obra cuenta con una larga tradición en estudios de concreción que integran planteamientos epistemológicos de estética, fuentes de estudio visuales (gráficas, filmes, etc.) y desarrollos de proceso de las metodologías estéticas.¹ No es de extrañar pues que el evento, celebrado en 2012 bajo el nombre de *Research Community*, que originariamente tenía como centro de interés la materialidad en la historia de la educación, diera lugar a la edición de un libro de referencia para los estudios que tienen como base o despliegue la estética.

A pesar de la consideración de los autores sobre su intención de plantear un libro que amalgame diferentes artículos con aspectos, aproximaciones y contextos de investigación entendidos «como calidoscopios» sobre la cultura material, en el libro hallamos una sistematización de aquellos lugares y recorridos por los que la estética va filtrándose en las investigaciones sobre historia de la educación.

¹ No podemos dejar de referenciar aquí el congreso: *1998 ISCHE 20 Kortrijk, Belgium. The Challenge of the Visual in the History of Education* en el que se asumió el reto planteado por María del Mar del Pozo de atender a las imágenes como fuente histórica.

La propia presentación del libro, realizada en el capítulo n. 1, «On the Tangible Material Culture of Child-Rearing, Education and Educational Research», elaborada por los editores Paul Smeyers y Marc Depaepe, es ya en sí misma un alegato de apertura de horizontes que se aproxima más a los desarrollos de la filosofía de la estética del conocimiento que a una revisión disciplinar de la historia material de la cultura. Algunos de los términos con los que se abre la discusión así nos lo indican: la configuración del sujeto moderno, las relaciones que se establecen entre humanidad, naturaleza y objetualidades, la dicotomía entre lo mágico, el destino y la predestinación o las posibilidades de autoeducación, emancipación o realización del individuo. Sin lugar a dudas, ellos nos evocan a los ecos de la *Bildungsroman*, de la fenomenología y de las teorías de la recepción.

La conexión con la fenomenología y las teorías de la recepción puede apreciarse ya en el primer estudio presentado, que es el correspondiente a «Valorising the Cultural heritage of the School Desk Through Historical Research» de Marc Depaepe, Frank Simon y Pieter Verstraete. El esquema de análisis convergente que proponen para volverse a acercar a los *pupitres* incluye varios de los aspectos —en ocasiones, direcciones de investigación— que tienen su desarrollo en las investigaciones estéticas de la historia de la educación. Este análisis se inicia investigando cómo se ha ido construyendo la iconografía del aula, y analizando cómo ésta ha derivado en una metáfora normalizada. Continúa con la aproximación de cómo las ideaciones que subyacen a los proyectos pedagógicos y comerciales dan vida —o la imposibilitan— a determinadas invenciones materiales. Da cuenta de una historia vital de los objetos, en la que irrumpen las expectativas y los imaginarios, así como la fuerza de la liturgia que son, según los autores, algunos de los aspectos clave para relatar una historia de la educación dinámica escrita y en constante reconstrucción en los museos que dan voz a las historias pasadas.

Dialogando con las diferentes aportaciones que van apareciendo a lo largo de los capítulos, podemos considerar que esta obra contribuye a elaborar una propuesta que nos permita avanzar en formas de investigar desde la estética, con las artes y referencias visuales. Una propuesta que, aunque reconoce las aportaciones de las investigaciones con base en el análisis textual y lingüístico, atiende a las especificidades derivadas de

este ámbito. A continuación, detallo algunos de los elementos que me parecen sobresalir en este panorama, y que he desordenado de su lugar inicial para intentar configurar una topografía que permita desarrollar una investigación con las bases que los autores y autoras introducen, adaptando posiciones, lenguajes y formas a las investigaciones estéticas de la historia de la educación.

Como inicio, recojo dos de las ideas expuestas en el capítulo 8, elaborado por Lynn Fendler, «The Ethics of Materiality: Some Insights from Non-representational Theory». Estas son las correspondientes al lugar donde nos situamos en la investigación y al primer posicionamiento ante la ordenación-categorización de los elementos de estudio con la que organizamos nuestro increpar a las fuentes.

En este texto, la autora nos recuerda la necesidad de ubicarse ante la investigación histórica desde una posición que implique «el querer estar presente» más que buscar representar una realidad ya acontecida.² A través de sus incursiones en la geografía y en la cartografía, y a partir de un intenso diálogo crítico con Wittgenstein, así como con el estructuralismo lingüístico, Fendler incorpora la necesidad en historia de la educación, no de establecer otra verdad, sino de presentar una recuperación de la experiencia inmanente, y por ello existente, que nos permita avanzar en nuestro ser actual. Para ello, considera relevante romper con las dicotomías instaladas en la lógica de investigación de subjetivismo–objetivismo, para entender que todo proceso de cognición actual y pasado contiene elementos de reproducción, de agencia, de creación y, por tanto, nada es ni tan particular o singular, ni tan común o universal, ni tan estructural, institucional o individual, y todo es una amalgama de proyecciones, deseos, realidades y hechos. Esta operación que propone la autora conlleva consigo dos anclajes estéticos: el de pensar desde la unidad parcial, a la que ya dio nombre Hölderlin, y el de reubicar las categorizaciones y convenciones preestablecidas sobre la fiabilidad de las fuentes para poder decidir en cada momento qué fuentes nos están interpelando, desde dónde y hacia dónde. Lo cual implica, utilizando su

² Sobre el tema realizan un desarrollo posterior Lynn Fendler y Paul Smeyers en «Focusing on presentation instead of representation: perspectives on representational and non-representational language games for educational history and theory», *Paedagogica Historica*, 51 (6), (2015): 691-701, DOI: 10.1080/00309230.2015.1058829.

lenguaje, pensar la historia desde una perspectiva estratégica³ —a la que yo denominaría perspectiva poética, apropiándome de la formulación de María Zambrano— y moverse en confianza —aunque no necesariamente aplaudiéndolo o dando fe de su total veracidad— con lo que escribió el alumnado, dibujaron los niños y niñas o los artistas, filmaron los directores, escribieron los pedagogos, etc.

En la misma línea, pero argumentando desde la historia cultural, Karim Priem en «Visual, Literary, and Numerical Perspectives on Education: Materiality, Presence, and Interpretation» se pregunta por cómo podemos interrogarnos por la presencia de la materialidad desde la matriz de tiempo, espacio, función, forma e interacción; en cómo la materialidad evidenciada, más que interpretada, nos da códigos emocionales que derivan del contexto de origen, y cómo, interactuar con los mismos, nos permite entrelazar sino historias, sí narraciones. En su caso, se postula desde una óptica analítica que recupera las aportaciones de la etnografía descriptiva, por un lado, y, por otro, las corrientes interpretativas que dan cuenta de la importancia de los objetos de la vecindad, producida por voluntad de quienes crearon los objetos, los vendieron, los utilizaron o los recuperaron. Es en esta segunda instancia que se nos abre la pregunta sobre cómo y por qué desde el presente pasado o desde el presente actual creamos objetos y libros vecinos, o cómo y por qué decidimos atender a lo que Warburg denominaba, y aplicaba en su biblioteca, la «ley del mejor vecino».⁴ El suyo es, pues, un camino que nos invita a seguir como método de estudio el ir «de la palabra a la imagen»,⁵ y recorrer posteriormente el proceso al revés, para concluir en la construcción imaginada —si se quiere, de índole profundamente cuantitativa de los números de cualificación estadística—. A nivel de investigación de la historia de la educación con posicionamientos y fuentes estéticas, Priem nos invita a pensar sobre las razones del lugar en el que disponemos los materiales, con lo que ello conlleva de revisar de manera continua los problemas que nos preocupan de manera profunda y no siempre diáfana. Cuestión que nos permite alejarnos de la conservadora pregunta, cuando se convierte

³ Lynn Fendler, «The upside of presentism», *Paedagogica Historica*, 44 (6), (2008): 677-690, DOI: 10.1080/00309230802486150.

⁴ Salvatore Settis, *Warburg Continuatus. Descripción de una biblioteca* (Barcelona – Madrid: La Central – Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, 2010), 8.

⁵ Settis, *Warburg Continuatus*, 13.

en única, sobre la funcionalidad de los modelos, prácticas y materiales, tan criticada en el capítulo 5 elaborado por Sophie Ward «Education and the «New Totalitarianism»: How Standards for Reporting on Empirical Studies of Education Limit the Scope of Academic Research and Communication».

Podemos considerar que este capítulo de Priem abre las aportaciones sobre aspectos parciales de la investigación, bien sea por atender a los materiales de estudio, y cómo estos condicionan nuestra investigación —capítulo 6 de Naomi Hodgson «Materials That Shape Researchers»—, o cómo la materialidad de la investigación, en su sentido más peyorativo, está condicionando un horizonte de investigaciones y citaciones «al uso» que puede hallarse en los capítulos 9 de Richard Smith, «Mud and Hair: An Essay on the Conditions of Educational Research»; 12 de Paul Standish, «Signs of the Times: Iconography of a New Education»; 11 de Kathleen Coessens, Karen François y Jean Paul Van Bendegem, «Olympification Versus Aesthetization: The Appeal of Mathematics Outside the Classroom»; y 13 de Nicholas C. Burbules, «The Paradigmatic Differences Between Name/Date and Footnote Styles of Citation». Más allá de los temas que los citados capítulos presentan, existe una corriente subterránea en los mismos con la intención de identificar aquellos elementos circunstanciales que están vaciando de profundidad algunas investigaciones a tenor de, ya no una comprensión limitada de la metodología —como sí destaca Paul Smeyers en su capítulo 7, «The *Tractarian* Template in the Representation of Educational Research: Can We Ever Depart from the Picture of Logical Empiricism?»—, sino de una nueva presentación iconográfica de la investigación que tiene sus cánones, sus lenguajes y sus gramáticas.

Diferentes propuestas intentan superar esta versión limitada de la investigación en historia de la educación que los autores citados denuncian. Dos de ellas se desarrollan desde las artes, bien en tanto que es su tema de investigación, bien porque se traza un proceso de investigación afianzado desde la práctica artística. Concretamente, nos referimos en el primer caso al estudio de Jeroen J. H. Dekker presentado en el capítulo 3: «Mirrors of Reality? Material Culture, Historical Sensation, and the Significance of Images for Research into Long-Term Educational Process», sobre la necesidad de atender a las claves y las trazas que se insinúan en

las fuentes consideradas débiles, en el que nos propone recuperar la intencionalidad performativa original de las escenas familiares pintadas en cuadros y libros emblemáticos, desde la óptica de un espejismo creado a propósito. Sin voluntad de poder llegar a interpretar lo que se buscaba o quería en su totalidad, el suyo es un ejemplo de cómo indagar en los imaginarios educativos —en sus palabras, ambiciones educativas—. Y en el segundo, al trabajo conjunto de Maureen K. Michael and Ian Munday, «Material and Aesthetic Tensions Within Arts-Based Educational Research: Drawing Woodpaths», en el que se abre un diálogo que retorna a los planteamientos de Priem sobre la estética de las relaciones para presentar artísticamente y representar estéticamente las cosas de la práctica, ya no como entidades individuales, sino como entidades en constante relación. En la práctica, una conversación que anticipa el sentido del capítulo 14 desarrollado por David Bridges, «Conversation- In the Construction and Representation of Research».

En resumen, la lectura de este libro nos invita a pensar la investigación desde una actitud, posicionamiento, proceso y comunicación que nos devuelve a una práctica investigadora actualizada de los posicionamientos de la estética elaborada desde las artes y casi siempre en respuesta a los discursos predominantes de cada período histórico.

Pilar Prat y Eulàlia Collelldemont
Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya
Pilar.prat@uvic.cat; eulalia@uvic.cat

THEATER ALS INTERVENTION. POLITIKEN ÄSTHETISCHER PRAXIS,

por MATTHIAS WARSTAT, JULIUS HEINICKE, JOY KRISTIN KALU, JANINA MÖBIUS, NATASCHA SIOUZOULI. Berlin: Theater der Zeit, 2015, 195 páginas. ISBN: 978-3-95749-048-3.

Si bien las artes constituyen desde siempre un espacio de relación entre lo estético y lo social, lo político y lo comunitario, es desde hace pocos años que ha empezado a estudiarse cómo dicho espacio puede convertirse en la finalidad de muchas obras y producciones. Este interés creciente viene además acompañado de la necesidad de olvidarse de etiquetas y categorías estéticas que han separado —a menudo aislando— durante años el teatro de la performance, las artes visuales y otras disciplinas artísticas, y ha visto crecer el ámbito de acción de lo que hoy conocemos como teatro aplicado, dentro del cual se alojan las prácticas que podríamos definir como teatro de intervención, tema central de discusión de la publicación que aquí nos ocupa.¹

La obra encabezada por Matthias Warstat es la primera publicación² del grupo de investigación *The Aesthetics of Applied Theatre*³ de la Freie Universität Berlin, y cubre los temas de lo que supuso también la primera conferencia del grupo celebrada en Berlín el 31 de enero de 2014 bajo el título *Politics of the Applied: Theatre and Art as Intervention*.⁴ Este grupo, nacido recientemente en el año 2012, plantea como foco central de su primer trabajo la idea de que aquello que se espera cada vez más del teatro no es tan solo su contribución a la vida cultural o al placer estético de gozar de la

¹ Matthias Warstat et. al., *Theater als Intervention. Politiken ästhetischer Praxis* (Berlin: Theater der Zeit, 2015). La obra solo está disponible en su idioma original, y su título responde a lo que podríamos traducir como *El teatro como intervención. Políticas de la práctica estética*.

² Ver <http://www.applied-theatre.org/de/dates/neuerscheinung-theater-als-intervention> (consultado el 13/06/2016).

³ Ver <http://www.applied-theatre.org/de> (consultado el 13/06/2016).

⁴ Ver <http://applied-theatre.org/blog/politics-applied-theatre-and-art-intervention> (consultado el 13/06/2016).

obra, sino también que este cumpla unos objetivos explícitamente sociales y políticos. Son cada vez más los profesionales del mundo del teatro que dirigen sus proyectos a contextos de intervención social, grupos de terapia, cárceles o también en el ámbito empresarial, además del educativo y más recientemente en contextos de crisis política y conflictos violentos, con el ánimo de generar y acompañar procesos de transformación a partir de las potencialidades y la riqueza que ofrecen las artes escénicas. Qué significa este giro en relación a la estética de este tipo de proyectos, y qué sucede cuando el teatro pasa a ser un instrumento de intervención social y política, son los temas que se discuten en esta publicación, la cual arranca situando estas prácticas dentro del marco de lo que hoy conocemos por teatro aplicado, un término que en nuestro país y especialmente desde el ámbito educativo ha sido ampliamente llevado a la práctica y estudiado por el equipo del Postgrado de Teatro en la Educación de la Universidad de Valencia,⁵ dirigido por los referentes y precursores teóricos Tomás Motos Teruel, Vicente Alfonso Benlliure y Antoni Navarro Amorós,⁶ quienes han dado a conocer el trabajo de Georges Laferrière,⁷ discípulo a su vez de Gisèle Barret,⁸ responsable de sistematizar y representar la figura que hoy conocemos como el artista-pedagogo a través de su actividad docente e investigadora en la Université du Québec à Montréal (UQAM). Y si bien el término teatro aplicado nos remite a menudo de forma directa al mundo de la educación formal, son muchos los referentes en nuestro país que, por ejemplo, desde el ámbito de la salud, la empresa, y en especial de la acción cultural y el desarrollo comunitario, se dedican también a este campo. Las líneas de discusión abiertas por especialistas en el desarrollo cultural comunitario como Xavier Úcar, David Casacuberta, Noemí Rubio y Laia Serra son un buen ejemplo de ello,⁹ además de constituir uno de los grupos

⁵ Pueden consultarse las bases del programa, además de una breve y concisa descripción en torno a lo que en nuestro país hoy se entiende por «teatro aplicado», en <http://www.postgradoteatroeducacion.com/master-en-teatro-aplicado/> (consultado el 13/06/2016).

⁶ La publicación de las principales obras de estos autores puede consultarse en el catálogo de la Editorial Ñaque.

⁷ Georges Laferrière, Tomás Motos y Teruel, *Palabras para la acción* (Ciudad Real: Ñaque, 2003).

⁸ Gisèle Barret, *Pedagogía de la expresión dramática* (Montreal: Recherche en expression, 1989).

⁹ David Casacuberta, Noemí Rubio, Laia Serra (coords.), *Acción cultural y desarrollo comunitario* (Barcelona: Graó, 2011). Esta publicación, aunque se centra en especial en el ámbito social, incluyendo prácticas no estrictamente artísticas, incluye y hace referencia a los temas de interés que rigen las prácticas de intervención con finalidades sociales, educativas, terapéuticas, políticas y empresariales. En ella aparecen temas de discusión que podrían dar lugar a fructíferas conversaciones entre especialistas del teatro aplicado de distintos orígenes geográficos y profesionales.

que junto a los mencionados anteriormente resultaría de extremo interés poner en diálogo con el equipo liderado por Warstat, creando un espacio de reflexión y análisis a nivel internacional en relación a este tipo de prácticas.

Es en este sentido que resulta especialmente interesante dar aviso de esta publicación, así como resaltar los textos de los dos capítulos que encabezan el libro que nos ocupa, los cuales actúan como ejes centrales de discusión sobre el significado y la estética del teatro de intervención, y como marcos teóricos de los capítulos que les siguen, donde se exponen y analizan diez casos de un total de nueve autores y autoras entre los que se incluyen miembros del grupo de investigación además de especialistas, a quienes se ha invitado a contribuir con sus aportaciones. El primero de estos dos capítulos se dedica a situar el teatro de intervención en el marco del teatro aplicado y a definir su significado, historia y dimensión estética.¹⁰ El teatro aplicado se presenta como una forma de teatro con unas peculiaridades especiales: quien participa es generalmente más importante que el espectador; no se espera que la sola asistencia a un espectáculo de estas características pueda cambiar una vida, pero quizás sí pueden generarse cambios significativos para quien lo ha vivido y lo ha llevado a los «escenarios». Cuando se habla de proyectos en teatro aplicado se está pensando también en procesos largos que no terminan —y a veces ni empezaron— con la presentación delante de un público. Todo aquello que se aprende de estas experiencias se extiende a otros ámbitos y a otros tiempos vividos por quienes participan. La separación entre público y actores/actrices no queda clara. La separación entre géneros y disciplinas tampoco. Cuando la finalidad del arte va más allá de su producto final, cuando lo que cuenta es lo comunitario, lo social y lo político, cuando los escenarios o las salas de exhibición se extienden a la calle y a los espacios no convencionales de (re)presentación, la multidisciplinariedad pasa a ser el campo central de actuación, donde todo puede surgir y todo es posible. Y cuando lo importante es el proceso, ¿qué sucede con la calidad?, ¿qué relación se establece entre la calidad estética y el hecho de que este tipo de propuestas artísticas suelen presentarse al público de forma gratuita?, ¿qué puede considerarse o no como

¹⁰ Y a especificar por qué el término que define de forma precisa el significado que según las autoras y autores debe atribuírsele, es el término anglosajón «applied theatre» y no su correspondiente traducción literal en alemán «angewandtes Theater», caso que no corresponde en nuestro idioma, ya que el término «teatro aplicado» en nuestro país proviene ya directamente de la conceptualización anglosajona.

arte? Es esta una de las preguntas que aparecen de forma repetida en todos los discursos en relación con este tipo de prácticas, sea cual sea el país, la disciplina artística o el ámbito de actuación. Como aportación a esta discusión, esta publicación acierta en resaltar diversos puntos a tener en cuenta a la hora de situar estas prácticas en el marco de la investigación científica y poder así avanzar en su comprensión y desarrollo. En primer lugar deberíamos tomar nota de la dificultad de llevar a cabo estudios científicos fiables a partir de los instrumentos y métodos actuales de que dispone hoy en día la investigación en el campo de las ciencias del teatro, así como del peligro de valorar por impulso y positivamente, pero sin fundamento científico, el impacto que generan este tipo de prácticas en los y las participantes. En segundo lugar, se nos muestra la importancia de valorar la estética de este tipo de prácticas por el conjunto del proceso y no solo por su producto final; todo aquello que sucede durante un proyecto de teatro aplicado debe formar parte del análisis de su estética. Tomando estos aspectos en cuenta, surge la necesidad de desarrollar un concepto formal de mayor amplitud que, por un lado, nos lleve a la reflexión y se presente como alternativa a los intentos por investigar el mencionado impacto que se espera crear con este tipo de prácticas, y, por otro, que incluya todos y cada uno de los elementos que hemos mencionado que suceden en el transcurso de este tipo de proyectos. Aparece en este punto la *intervención* como forma estética que nos ha de permitir este estudio y análisis, entendiendo dicha intervención como un todo dinámico y relacional que se aleja de su sentido más instrumental y restringido, y como un concepto ligado a una terminología aún joven que puede extender y crecer en su significado hacia un campo más genérico.

De esto se ocupa el segundo capítulo, a lo largo del cual se define y matiza en detalle qué entienden las autoras y autores de esta edición por «intervención», cuáles son los significados del término en el campo de las artes visuales en contraposición —o con voluntad de conversación, incluso— al teatro aplicado, y qué tipologías de proyectos quedarían excluidos de esta categoría. Debemos señalar, para no generar confusión desde un inicio, que una estética de la intervención según aquí se plantea es la que sitúa a los participantes como objetivo, no como espacio donde irrumpir para llevar a cabo la acción. Y aún más, la forma estética de la intervención debe corresponder al contexto y a las circunstancias en las que se ha desarrollado cada práctica, tal como venimos ya repitiendo y como se encargan de reiterar los mismos autores y autoras. La forma y el contenido deben ir juntas y en relación, creando matices y

singularidades para cada caso, como la interpretación brechtiana del concepto de *Gestus* que esta publicación coincide en citar como referente y ejemplificación de esta forma estética.

Cabe decir que el teatro aplicado —y más en concreto el teatro como intervención— ha supuesto desde los años noventa un extenso campo de inspiración para las distintas disciplinas artísticas. El giro social de las artes es conocido y no resulta nuevo. Son numerosas las compañías, así como las convocatorias y los festivales que se suceden en este sentido y que, o bien toman de prestado la superficie de esta forma estética que aquí se presenta, o bien ignoran u olvidan esta estética del *Gestus* situándose en una categoría que nada tiene que ver con su fuente de inspiración. En un sentido y en otro, los ejemplos se suceden a lo largo del libro y sus capítulos, dejando entrever el juego en el que se ven atrapados muchos proyectos, los cuales para optar a subvenciones y ayudas pretenden encajar en la demanda de los discursos artísticos actuales dirigidos en gran número a esta voluntad social y política que el teatro aplicado incorpora como identidad esencial, y que el «mercado» en muchos casos termina instrumentalizando.

Como epílogo, una acertada reflexión alrededor de la relación paternalista y autoritaria que, queramos o no, puede surgir en el marco de la intervención. Esto no ha de ser motivo para dejarla de lado, sino para entender y valorar mejor su *Gestus*, insisten los autores. Es en este apartado donde aparecen con fuerza las dudas, las discrepancias, la complejidad de este tipo de procesos y la riqueza de la diversidad de estructuras, la dificultad para interpretar su estética en cada uno de los casos para así quizás encontrar un equilibrio, una hegemonía que no aparece ni como deseable. Es en las últimas líneas del libro donde los autores se disponen a marcar los límites de este tipo de prácticas, su a veces complicada relación con las instituciones que las alojan y la pérdida de valor que parecen padecer las artes ante la sociedad actual, aun cuando se hace bien visible toda su legitimidad. Si bien muchos de los temas aquí tratados pueden no resultar nuevos en el campo de la práctica profesional, cabe recordar, como ya se indica justo al iniciar estas líneas, la importancia de este tipo de aportaciones al campo de la investigación científica desde una mirada situada en el campo de las artes escénicas, las cuales hasta ahora no se han ocupado en profundidad de este tipo de análisis.

Como origen y punto clave de referencia de las aportaciones presentadas en esta edición cabe señalar las investigaciones llevadas a cabo por Shannon Jackson¹¹ y Claire Bishop,¹² cuyas ideas aparecen ya desde el inicio de la lectura manteniéndose en un eco constante a medida de que ésta avanza, y que fácilmente sabremos reconocer en las líneas que acabamos de leer y que ahora aquí están a punto de concluir. Los casos en los que esta tesis centra su análisis constituyendo el campo de estudio que aquí nos atañe son aquellos proyectos teatrales que hacen de su infraestructura, su forma de financiamiento y sus condiciones de producción su tema.

A partir de esta tesis común, el equipo de autores y autoras da aviso de antemano de la pluralidad no solo estilística, sino también de argumentos, que se puede apreciar a lo largo de los relatos de sus distintos proyectos. Una pluralidad que debe entenderse como una voluntad de generar debate en lo que aquí pretende ser un punto de partida «para poder analizar de forma diferenciada las distintas estrategias estéticas»,¹³ un enfoque que a su vez permite escapar de las discusiones que a veces circulan en bucle alrededor de este tipo de prácticas. Centrar el foco de interés en el análisis de la dimensión estética de dichas prácticas nos aleja de los intentos en balde de querer probar sus efectos y eficacia, abriéndonos caminos a una comprensión del fenómeno que arroje rigor científico en saber de qué estamos hablando cuando hablamos de teatro aplicado, y qué sucede cuando este se presenta como intervención performática, lo que constituye una aportación de gran valor en la ampliación y profundización de estos discursos.¹⁴

Eva Marichalar Freixa
Universidad de Vic-Universidad Central de Cataluña
eva.marichalar@uvic.cat

¹¹ Shannon Jackson, *Social Works: Performing Arts, Supporting Publics* (Londres/Nueva York: Routledge, 2011).

¹² Claire Bishop, *Artificial Hells: Participatory Art and the Politics of Spectatorship* (Londres: Verso Books, 2012).

¹³ En el original (página 48): «unterschiedlicher ästhetischer Strategien differenziert zu analysieren».

¹⁴ Como continuidad a este trabajo del equipo de Warstat cabe tomar nota de las conferencias anuales que van desgranando con ánimo de precisión muchos de los temas que esta primera publicación ya presenta. Ver <http://www.applied-theatre.org/de/dates/profitable-aesthetics-performative-strategies-involvement> (consultado el 15/06/2016).

THE BLACK BOX OF SCHOOLING. A CULTURAL HISTORY OF THE CLASSROOM,

por SJAAK BRASTER, IAN GROSVENOR y MARÍA DEL MAR DEL POZO (eds.). Bruselas: P. I. E - Peter Lang, 2011, 330 páginas. ISBN: 978-90-5201-760-0.

La *Black Box of Schooling* —o *Caja Negra* de la escolarización— da significado a todos aquellos procesos que suceden dentro de la escuela, en el interior del aula, utilizado como metáfora para designar la cultura práctica de la escuela. En este sentido, los editores del libro, Sjaak Braster, Ian Grosvenor y María del Mar del Pozo, nos presentan, desde distintas perspectivas metodológicas y fuentes, este extraño y menos explorado espacio a investigar.

Hasta la aparición del término *Caja Negra* acuñado por Lacey en 1970, y recuperado por Depaepe y Simon veinticinco años más tarde,¹ existía una tendencia en historia de la educación en centrar las investigaciones en el estudio pedagógico de los legados escritos —teoría de la educación y política educativa—. La entrada en escena de los estudios sobre la vida de las aulas revolucionó en cierto modo las investigaciones históricas centrando su interés en el estudio de la historia cultural y social de la escuela en general, y de las entrañas del aula en concreto, hasta entonces prácticamente desconocida.² De este modo, los distintos artefactos que constituían la escuela han resultado ser el centro de investigación para comprender las distintas manifestaciones culturales y sociales que se da-

¹ El término *Black Box* o *Caja Negra* fue utilizado por primera vez por la psicología conductista a principios de siglo xx. La *Caja Negra* de Watson servía para señalar los procesos cognitivos mentales no medibles directamente y que se encontraban entre el estímulo y la respuesta. El 1970, Lacey, desde la sociología, utilizó el mismo término para intentar comprender la relación entre fracaso escolar y clase social.

² Sjaak Braster, Ian Grosvenor, María del Mar del Pozo, «Opening the Black Box of Schooling. Methods, Meanings and Mysteries», en *The Black Box of Schooling. A cultural History of the Classroom*, eds. Sjaak Braster, Ian Grosvenor y María del Mar del Pozo (Brussels: P. I. E - Peter Lang, 2011), 12.

ban en su día a día. En este sentido, estos artefactos constituyeron un auténtico descubrimiento arqueológico:

Historians of education have in recent years suggested that school in general and classrooms in particular can be viewed and interpreted as archaeological sites where the objects and traces of past practice can be exposed through careful attention to the strata of detritus that is left sediment over time. Any school or classroom, according to this viewpoint, can be regarded as a site where past encounters and antagonisms can be identified, classified, recorded and revealed through material objects arranged, replaced, removed or built as permanent features.³

Está analogía con la arqueología, que presenta Burke, no es en vano. Como el arqueólogo, el investigador en historia de la educación que tiene como objeto de estudio la *Caja Negra* parte de reconstruir la vida escolar a partir de las manifestaciones materiales. La cultura material y social se convierte, entonces, en fuente de estudio.

ADENTRÁNDONOS EN LA CAJA NEGRA

El libro se divide en cinco bloques que parten de un eje vertebral común: la fuente. En el primer bloque, se utilizan imágenes y otras representaciones del aula —fotografías, murales, copias de pinturas, cuadros, litografías, etc.— como fuente para abrir y aflorar la *Caja Negra*. La segunda parte se centra en los escritos y documentos producidos dentro del aula y/o en la escuela. Le sigue el bloque liderado por los egodocumentos —memorias y experiencias personales, autobiografías e historias orales—. El cuarto bloque apunta hacia el espacio y el diseño del aula, a través del estudio arquitectónico, los murales y las transformaciones espaciales. Y en último lugar, un estudio sobre los objetos materiales del

³ Catherine Burke, «“Education through Art”. The School Mural as Extended Architecture», en *The Black Box of Schooling*, 238: «Historiadores de la educación han sugerido en los últimos años que la escuela en general, y el aula en particular, pueden ser vistos e interpretados como lugares arqueológicos donde los objetos y los rastros de las prácticas del pasado pueden quedar expuestos como estratos sedimentados con el paso del tiempo. Cualquier escuela o aula, bajo este punto de vista, puede ser considerada como un sitio donde los encuentros y antagonismos del pasado pueden ser identificados, clasificados, grabados y revelados a través de objetos materiales que pueden ser dispuestos, substituidos, eliminados o incorporados como características permanentes».

aula. Cada capítulo presenta sus particularidades que nos ayudan a desentrañar la *Caja Negra*, a comprender sus misterios y significados.

Más allá de las conclusiones a las que llegan los autores en su proceso de investigación, a lo largo de la lectura de los distintos capítulos se plantea un diálogo alrededor de la utilidad de los artefactos culturales y sociales como fuente de estudio de la *Caja Negra*, así como sus potencialidades y sus limitaciones. Aunque ya no se discute su utilidad como fuente, cabe destacar cómo se plantea la trama desde una dualidad simbiótica. Por una parte, las fuentes no textuales pueden y deberían prestar su apoyo a las fuentes escritas. Braster por ejemplo, reconoce que las imágenes escolares pueden ser una fuente válida como sostén de los documentos escritos, pero también una necesidad en la investigación histórica, ya que pueden explicarnos cosas que quedarían ocultas si solo dispusiéramos de fuentes orales y escritas,⁴ del mismo modo que lo apuntaba Buck-Morss en *Globalization, Cosmopolitanism, Politics, and the Citizen*.⁵

Por otra parte, otros documentos que han entrado en la escena de las investigaciones como los libros de registro escolar, libros de texto,⁶ murales, instantáneas de actos, cartas y diarios de maestras, etc., pueden ser fuente primaria valiosa si se combinan con otras fuentes, como apunta en su capítulo Susannah Wright.⁷ En todo caso, la triangulación de distintas fuentes, textuales o no, parece ser siempre necesaria para no quedar demasiado ligado a la fuente y perder así la percepción holística del fenómeno a estudiar.

⁴ Sjaak Braster, «Educational Change and Dutch Classroom Photographs. A Qualitative and Quantitative Analysis», en *The Black Box of Schooling*, 36.

⁵ Susan Buck-Morss, «Globalization, Cosmopolitanism, Politics, and the Citizen», *Journal of Visual Culture*, 1 (3), (2002): 331

⁶ Entre algunos de los grupos pioneros que se dedican al estudio de los libros de texto podemos encontrar el Centro de Investigación MANES de la Universidad Nacional Española a Distancia (UNED), liderado por la Dra. Gabriela Ossenbach, con dos líneas de trabajo. La primera de carácter instrumental —elaboración de un censo de libros escolares— y la segunda investigadora. Para más información, véase su página web: <http://www2.uned.es/manesvirtual/ProyectoManes/index.htm>. Otro grupo, por ejemplo, es el instituto alemán Georg Eckert, dedicado, desde una visión multidisciplinar, al estudio de los libros de textos. Este instituto actúa como coordinador y mediador en proyectos internacionales alrededor de los libros de texto. Para más información: <http://www.gei.de/en/home.html>.

⁷ Susannah Wright, «Inside the Black Box? Log Books from Late 19th and Early 20th Century English Elementary Schools», en *The Black Box of Schooling*, 137.

Este libro lleva a plantearnos estas discusiones alrededor de las fuentes utilizadas para el estudio de la *Caja Negra*, y al mismo tiempo a ofrecernos una visión plural de lo que aconteció dentro del aula a través de su cultura social y material; a su vez, también plantea algunos límites al respecto del uso de las mismas.

Todas las fuentes ofrecen sus limitaciones y posibilidades, aunque nos ayuden a comprender un mismo propósito: la *Caja Negra*. En su capítulo sobre los egodocumentos de maestros, Viñao apunta que cada una de las fuentes, por sus particularidades, tiene sus ventajas e inconvenientes, y que, por lo tanto, es trabajo del investigador determinar si la fuente en cuestión le sirve para su propósito, si la información que se extrae es relevante o no.⁸

Muy a menudo, sus limitaciones son producto de lo que la fuente no nos enseña o de la adecuación de nuestras maneras de mirar, de interrogarnos. A veces esta información que falta, que no se presenta o que se esconde fuera de la mirada del investigador, podría resultar crucial para comprender parte de la complejidad del fenómeno, y para arriesgarnos en una interpretación que diera respuesta a algunas de nuestras preguntas. ¿Pero es crucial para nuestra investigación responder a todas las preguntas que se suscitan a lo largo de ella? O, dicho de otra forma, ¿existe alguna fuente que dé todas las respuestas? No, pero esto tampoco supone invalidar la fuente. Por ejemplo, para Grosvenor las láminas escolares son unas fuentes que carecen de información referente al impacto que causaron en la formación de la subjetividad de los alumnos,⁹ pero al mismo tiempo, nos hablan de las metodologías que se proponían para el aula. Para conocer su impacto, necesitaríamos completar la información con otras fuentes gráficas, como fotografías o filmes educativos.

Del mismo modo, Wright en su trabajo con los diarios de registros de escuela se plantea uno de los obstáculos que el investigador debe tener en cuenta para no caer en interpretaciones que se escapan de la fuente:

⁸ Antonio Viñao, «Teachers' Egodocuments as a Source of Classroom History. The Case of Autobiographies, Memoirs and Diaries», en *The Black Box of Schooling*, 143.

⁹ Ian Grosvenor, ««To Act on the Minds of Children». Paintings into Schools and English Education», en *The Black Box of Schooling*, 51.

To make sense of the sometimes euphemistic and indirect entries in log books relevant to my areas of inquiry I have drawn on other primary sources and secondary research. Even with this additional evidence, however, there is a need for caution, because using this strategy one is in danger of putting words into teachers' mouths, reading into their words something they did not intend.¹⁰

FUENTES Y TEMAS

El primer bloque, «Images and Representations of Classrooms», empieza con un capítulo de Sjaak Braster bajo el título «Educational Change and Dutch Classroom Photographs». Braster nos sumerge en un análisis comparativo de imágenes de principios de siglo xx e imágenes de finales del mismo siglo a partir de dos análisis: cualitativo y cuantitativo. Esta peculiaridad de introducir el análisis cuantitativo para el estudio de imágenes no está exenta de limitaciones, como el mismo autor apunta, aunque al mismo tiempo nos abre la puerta a otra metodología de trabajo con imágenes.

En el siguiente capítulo, Ian Grosvenor nos expone el camino histórico que mapas, copias de pinturas y litografías, entre otros objetos, han seguido desde finales del siglo xviii hasta después de la Segunda Guerra Mundial, y su estrecha vinculación con la escolarización de masas, la construcción de escuelas modernas y el incremento de la cultura visual en todos los ámbitos de la vida social. Estos artefactos fueron fuente de controversia entre la comunidad, y esto no hace más que significar que la aleatoriedad de los mismos no existía, sino que su disposición era a voluntad de maestros, autoridades, asociaciones de filántropos o publicistas, convirtiéndolos, de este modo, en artefactos políticos.

Para finalizar este primer bloque, Jeremy Howard, bajo el título «Classroom Genres. Aspects, Values and Interpretations of Painted

¹⁰ Wright, «Inside the Black Box?», 126. «Para dar sentido a las a menudo eufemísticas e indirectas notas de los libros de texto, relevantes para mis áreas de estudio, me baso en otras fuentes primarias y secundarias de investigación. Pero incluso con estas pruebas adicionales hay que tener precaución, ya que utilizando esta estrategia uno corre el riesgo de poner palabras en boca del profesor, leyendo en sus notas algo que dijo con otra intención».

School Interior Scenes», nos ofrece a través de cuatro obras pictóricas espaciadas en el tiempo y el espacio una nueva fuente para el análisis de la *Caja Negra*. El análisis de las obras nos conduce inevitablemente, por la particularidad de la fuente misma, a una interpretación de la visión subjetiva de los pintores.

En el segundo bloque «Writings and Documents Inside Classrooms» encontramos la utilización de fuentes documentales que tienen como eje central el individuo. El primer capítulo, de Ana Badanelli y Kira Mahmud, nos adentra en el aula de la posguerra española a través de cuadernos escolares de niñas y niños. Algunas de las conclusiones a las que llegan son insólitas, aunque esto no implique que la ideología nacional-católica del franquismo no fuera el puntal de cada lección o ejercicio. Por ejemplo, el estudio reveló que materias como Hogar y Formación Política tenían relativamente poco peso en los cuadernos de las niñas, aunque fueran materias propias. También sorprendió el trabajo que cada mes de mayo los niños dedicaban a la Virgen María. En resumen, los resultados alrededor del género fueron inesperados, porque no se encontraron disimilitudes notables en la elaboración de ejercicios de niños y ejercicios de niñas, ni tampoco que los maestros establecieran diferencia alguna; desmontando la hipótesis inicial que apuntaba que en los ejercicios de las niñas se encontrarían más valores alrededor de la belleza, la higiene o la pulcritud.

A este segundo bloque le sigue el estudio de las profesoras Del Pozo Andrés y Rabazas acerca de una interesante investigación que bien podría ser, tal y como afirman, los primeros estudios de etnografía escolar en España. Del Pozo y Rabazas exploran las posibilidades de los trabajos en prácticas de estudiantes de Pedagogía, desde la perspectiva del observador, que triangula con otros dos roles —actor y reportero—, como categoría historiográfica. Estos trabajos tienen la valía de ofrecernos una percepción desde el experto —en este caso, el estudiante de Pedagogía— más independiente que la que nos podrían ofrecer otras memorias de profesores o inspectores.

Para cerrar este segundo bloque, la profesora de la Universidad de Oxford-Brookes, Susannah Wright, centra su investigación en el recorrido desde finales del siglo XIX hasta la segunda mitad del XX alrededor de distintas escuelas elementales inglesas. Su fuente principal son los

libros de registro de la escuela. Wright apunta que estos diarios, aunque limitados, son muy valiosos, no solo por lo que dicen —recogen el día a día escolar y algunos aspectos de la vida de la comunidad en la cual está asentada la escuela—, sino también por lo que no dicen.

La primera aportación al tercer bloque corre a cargo de Antonio Viñao. El bloque entero está dedicado a los egodocumentos como fuente para el análisis de la historia del aula. En concreto, para Viñao las biografías, las memorias y diarios de maestros y maestras son una fuente valiosa para la historia de la educación. Dentro de sus oportunidades como fuente, estos documentos nos ofrecen no solamente información sobre el individuo, sino también sobre el mundo que lo rodea, así como sobre el espacio y el tiempo en el que se insertan, de modo que representan un amplio abanico de posibilidades. Aunque también cabe destacar en algunos casos la desconfianza que generan por su posible efecto de nostalgia o amargura al ser escritos más tarde de cuando las experiencias fueron vividas.

Arianne Baggerman, en su inspirador título «Pandora's Box. Classrooms and Equipement in the Memory of Autobiographers», nos sumerge, al igual que Viñao, en las autobiografías, pero en este caso de maestros holandeses a partir del siglo XVI. Para Baggerman estos documentos son la más peligrosa de todas las fuentes, por lo que requieren de un análisis cuidadoso, no solo de los contenidos que explicitan, sino también de sus silencios. Su capítulo gira alrededor de tres acontecimientos, pero destaca especialmente uno: la desaparición de la férula y la entrada de la regla, así como la utilización de nuevo material no diseñado específicamente para el castigo, pero utilizado con el mismo fin.

Para completar este tercer capítulo, Theo Veld recurre a un viaje personal autobiográfico en el que se pregunta acerca de lo que puede aportar la historia oral en la historia de la educación, y, en concreto, en la del desarrollo de la escuela moderna en los Países Bajos.

Alexander Koutamanis y Yolanda Majewski-Steijns son los encargados de abrir el penúltimo bloque «Space and Design of Classroom». Bajo el título «An architectural View of the Classroom», las autoras describen la evolución de la historia de la educación desde una perspectiva arquitectónica, y cómo la introducción de nuevos elementos en el aula, por

ejemplo el ordenador, tendría que llevar a una nueva distribución del espacio. No debemos olvidar el papel fundamental de la arquitectura en el descubrimiento de la *Caja Negra*, básicamente porque esta se limita, se impone y se compone a través de ella.

Al estudio de Koutamanis y Yolanda Majewski-Steijns le sigue la investigación de Catherine Burke. Su punto de mira son los murales escolares como una extensión arquitectónica en la escuela de la primera mitad del siglo xx. Burke, al igual que Grosvenor, nos adentra en un recorrido histórico de la cultura visual en educación. Además, tal y como apunta la autora, para los historiadores de la educación explorar la cultura visual y material de la escuela puede llevarnos al desarrollo de nuevas metodologías.

Como cierre a este penúltimo bloque, el libro recoge el capítulo de Frederik Herman, Angelo Van Gorp, Frank Simon y Marc Depaepe. Bajo el título «The Organic Growth of the Decroly School in Brussels. From Villa to School, from Living Room to Classroom», los autores recorren la trayectoria espacial y social de la historia de la escuela decrolyana, con sus transformaciones, adaptaciones y su pérdida de identidad doméstica para emprender otra identidad más arquetipada.

El último bloque está comprendido por un capítulo de Jacques Dane, Sarah-Jane Earle y Tijs van Ruite sobre objetos materiales en la clase. Los autores se zambullen en la historia de la clase a través de la evolución del *work-wall* como espacio central educativo en el que todos los objetos se disponían, de los pósteres utilizados intencionadamente para transferir conciencia nacional y responsabilidad pública, y de los distintos pupitres utilizados.

ALGUNAS REFLEXIONES A MODO DE CONCLUSIÓN

Desentrañar la *Caja Negra* es el objetivo que se han propuesto los editores del libro. Su lectura, más allá de descubrir algunos de los procesos que ocurrieron dentro de ella, me ha planteado nuevos interrogantes.

La *Caja Negra* tiene ya su estatus dentro de la historia de la educación, pero hasta dónde debemos llegar con su estudio todavía no tiene respuesta. Como tampoco tiene respuesta con qué fuentes contamos en

un futuro para su estudio. Jeremy Howard, en este sentido, nos abre la puerta a plantearnos la utilización de fuentes que hoy en día parecen inimaginables, o como mínimo de entrada sorprendentes. Su capítulo referente a las tipologías de aulas representadas por distintos pintores no solo nos conduce al estudio de la *Caja Negra* desde fuentes lejanas al aula, en el sentido que no han sido producidas ni para la escuela ni en la escuela,¹¹ sino que se atreve a apostar en su última pincelada final, con fuentes que pueden generar a priori algunos recelos pero que abren seguramente nuevas miradas en historia de la educación que restan cerradas al día de hoy:

It is not, however, just painters who have visualised the make-up of schooling, but sculptures, printmakers, and mixed-media, installation, performance and theatre artists. And ultimately, there may well be lessons to be learned about the history of the school from such diverse sources as teachers' gravestones and pop album covers.¹²

En el fondo, Howard se está preguntando algunos interrogantes que también se plantean otros autores a lo largo del libro. ¿A dónde debemos o podemos acudir para desentrañar la *Caja Negra*? ¿Debemos ir a fuera para comprender los fenómenos que pasan dentro de una forma que nos aproxime a una visión lo máximo holística posible? Completarse con aquello que se encuentra fuera implica necesariamente el apoyo de otras disciplinas principalmente por dos aspectos. En primer lugar, el investigador especializado en una materia necesita de la formación en otros ámbitos que le posibiliten comprender algunos de los fenómenos que están fuera de su campo de formación. En segundo lugar, implica también la constitución de equipos interdisciplinarios.

En este recorrido del dentro y el fuera no quiero olvidarme del significado del aula. Si hablamos de dónde podemos acudir para desentrañar

¹¹ Aunque es evidente que los cuadros de los artistas que analiza Howard son producidos en la escuela, no constituyen un producto escolar.

¹² Jeremy Howard, «Classroom Genres. Aspects, Values and Interpretations of Painted School Interior Scenes», en *The Black Box of Schooling*, 77. «No son solo los pintores los que han visualizado el aspecto de la escuela, sino que también lo han hecho escultores, grabadores, instaladores y actores de teatro. De hecho, seguramente hay cosas que aprender sobre la historia de la escuela en fuentes tan diversas como las lápidas de los maestros o las portadas de los álbumes de pop».

el dentro es porque entendemos su significación *per se*. Pero ¿no existe el aula sin paredes? O, como apuntan Herman, Van Gorp, Simon y Depaepe: «In the writing of a history of the classroom, the journey metaphor may well be able to lift us over the physical boundary of the classroom walls, for is not the classroom everywhere?». ¹³ Si el aula, está en todas partes, ¿estará también la *Caja Negra* en estas? O, si desaparece el aula ¿desaparece la *Caja Negra*? En cualquier caso, tal y como apuntan Koutamanis y Majewski-Steijns en su capítulo sobre arquitectura escolar, el aula será seguramente una de las constantes invariables hasta el final, y lo que la reemplazará está todavía por determinar. ¹⁴

Rosa Sambola Alcobé
Universidad de Vic-Universidad Central de Cataluña
rosa.sambola@uvic.cat

¹³ Frederik Herman, Angelo Van Gorp, Frank Simon, Marc Depaepe, «The Organic Growth of the Decroly School in Brussels. From Villa to School, from Living Room to Classroom», en *The Black Box of Schooling*, 257.

¹⁴ Alexander Koutamanis & Yolanda Majewski-Steijns, «An Architectural View of the Classroom», en *The Black Box of Schooling*, 222. «Escribiendo la historia de una clase, ¿nos puede levantar la metáfora del viaje por encima del límite físico de las paredes del aula, si es que el aula no está en todas partes?».

VOZES AO ALTO. CANTAR EM CORO EM PORTUGAL (1880-2014): PROTAGONISTAS, CONTEXTOS E PERCURSOS,

por MARIA DO ROSÁRIO PESTANA (coordenação). Lisboa: Movimento Patrimonial pela Música Portuguesa, 2015, 506 páginas. ISBN: 978-989-98562-2-6.

UMA OBRA QUE FALTAVA

Impossível seria não acolher com agrado uma obra que *finalmente* trouxesse uma síntese atualizada e documentada das contribuições que, nas últimas três décadas anos, têm procurado elucidar sobre as práticas de canto em coro em Portugal.

O livro em apreço insere-se no projeto ««A música no meio»: O canto em coro no contexto do orfeonismo (1880-2012)», apoiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, a agência portuguesa para o financiamento da investigação, e inscrito na Universidade de Aveiro. O projeto organizou também o congresso internacional «Música e imaginários partilhados: nacionalismos, comunidades e canto em coro». Este congresso de Aveiro reuniu, em 2014, contribuições de investigadores de todo o mundo; as suas atas, com uma vertente mais transnacional e com assentamento no campo musicológico, podem ser consultadas em volume próprio.¹ *Vozes ao alto* culmina uma pesquisa conjunta, mostrando uma vertente do projeto tendencialmente circunscritas a questões históricas e educativas a uma escala nacional. O volume é interdisciplinar, salientando-se as perspetivas da «etnomusicologia, musicologia, sociologia, antropologia, estudos culturais, estudos em *performance*, ciências da comunicação e

¹ Maria do Rosário Pestana y Helena Marinho (eds.), *Music and shared imaginaries: nationalisms, communities, and choral singing. Proceedings* (Lisboa: Edições Ex-Libris, 2014). <http://musicanomeio.web.ua.pt/sites/default/files/Music.pdf> (consultado em 13-06-2016).

arquivística» (p. 2). Reconhece-se aqui também a sua contribuição para a historiografia da música e para a história da educação artística.

Retoma, no essencial, a problemática basilar do projeto matriz, que se prendia com o estudo do canto em coro amador, mas com enfoque na «instituição orfeão, um tipo de sociedade coral que emergiu com o fim do Antigo Regime, no final do século XIX, no seio da sociedade civil, nos primeiros centros urbanos portugueses», e nas «associações que promoveram a prática coral fora do contexto da igreja, do teatro ou da escola» (p. 1). Um dos grandes méritos deste trabalho passa por demonstrar, de modo sistemático, que um estudo aprofundado sobre o canto orfeónico remete para o lugar-entre, extrapolando dicotomias com as de «profissional» e «amador» (pp. 1, 7), e demandado abordagens teóricas metodológicas e conceptuais cada vez mais sofisticadas, capazes de dar conta das dinâmicas sociais entre os atores individuais, as ações grupais e os movimentos estéticos, políticos e sociais, implicados nesta prática musical.

A extensa introdução, da responsabilidade da coordenadora, sintetiza as contribuições, apresentando uma panorâmica de conceitos e abordagens que permite constituir ou, pelo menos, apontar os deslocamentos teóricos e empíricos trazidos, ao mesmo tempo que contextualiza a obra no quadro de uma pertinente revisão da literatura. Acede-se, assim, a uma resenha sobre o canto coral em Portugal com olhares sobre as dimensões estéticas, sociais e políticas, e também com forte pendor historiográfico.

A mais recente enciclopédia da música portuguesa, dirigida por Salwa Castelo-Branco, extremamente informada no que respeita a individualidades, divulga alguns artigos de fundo, sob temas que encontramos agora mais desenvolvidos em *Vozes ao alto*. Nessa obra de referência, apareciam verbetes sobre a definição geral de coro e de orfeão e avançava-se para uma história bastante resumida do coro amador em Portugal. Mas, excetuando as referências realizadas a Coros no interior de biografias de personalidades, apenas eram individualizadas as referências ao Coro Gulbenkian, ao Orfeão Académico de Coimbra ou ao Orpheon Portuense.² O volume publicado por Pestana acaba por permitir também a am-

² Salwa Castelo-Branco, *Enciclopédia da Música em Portugal no Século XX*, 4 vols (Lisboa: Temas & Debates/ Círculo de Leitores, 2010).

pliação destas referências, desta feita sobre individualidades e agrupamentos especificamente dedicados ao canto em coro.

Não pode, todavia, atribuir-se qualquer falha pelo facto de haver temas ou instituições que não tenham sido contemplados, uma vez que a obra não se reclama nem totalizante, nem enciclopédica —embora na prática possa funcionar como tal. Com efeito, até à publicação de *Vozes ao alto*, não existia uma obra de estudo ou consulta capaz de dar conta deste tema. Existiam, isso sim, uma série de monografias académicas ou de inspiração local e associativa, sem que se tivesse ainda realizado um esforço sistemático da compreensão do movimento de divulgação e pesquisa que se tinha vindo a realizar. Percebe-se agora melhor a *falta* que esta coletânea fazia no nosso panorama investigativo. Porém, tender-se-á sempre a demandar mais estudos monográficos e uma síntese cada vez mais abrangente, até que se possa, efetivamente, tomar pulso a este fenómeno cultural. Deste modo, o livro preenche uma lacuna, mas logo abre outra, ao trazer ao leitor o *desejo* de uma obra de ainda maior envergadura.

CANTO EM CORO E PODER: NAS UTOPIAS, NAS IDEOLOGIAS E NAS COMUNIDADES

De modo muito sucinto, a obra apresenta uma configuração tradicional no conteúdo, sendo a sua qualidade ressaltada pela edição gráfica, que individualiza cada um dos artigos. Inicia-se com um preâmbulo, onde se explicita brevemente o projeto em que o livro se insere, e uma larga introdução de síntese problematizante, ambas da autoria da coordenadora. O corpo de texto divide-se em três partes, cada uma delas —a meu ver— abordando um prisma da relação entre música e formas de poder. Ao invés de uma conclusão, optou-se por usar um epílogo que procura desconstruir alguns mitos do canto comunitário e demandar novas linhas de pesquisa. Encerra em beleza com a partitura de «O Palácio», para coro misto, do compositor António Chagas Rosa, criada para a abertura da conferência «Música e imaginários partilhados», acima referida. Contém ainda uma secção de notas biográficas dos dezassete colaboradores, índice remissivo e lista de figuras.

As três partes principais são dedicadas, cada uma delas, a um tema-problema do canto em coro e as suas relações com o poder, aqui entendido não apenas como político, mas também como cívico e interpessoal. Instala-se assim uma divisória entre os estudos que se atêm a utopias do progresso e cidadania, às formas de atrito e instrumentalização durante o regime do Estado Novo, e aos estudos de caso sobre a prática musical propriamente dita. As duas primeiras partes são, assim, de vocação histórica, ao passo que a parte final se reveste de caráter mais etnometodológico e antropológico, com uma perspetiva sobre o presente da *performance* e dos problemas educativos e sociais suscitados pela prática do canto em coro.

Na primeira parte, «O canto orfeónico: utopias de progresso e ações exemplares», contam-se cinco artigos. Maria José Artiaga, uma autora de referência no país para este tema quase inexplorado da educação musical, fornece um retrato ilustrativo sobre «O início do canto em coro no contexto educativo português no século XIX: ideias e práticas». O contributo seguinte, de Maria Nagore Ferrer, «Música coral y identidades en España (1880-1939)» faz sentido aqui, ao evidenciar, de um modo sintético e impressivo, a relação entre o canto em coro e a construção das chamadas «comunidades imaginadas»: Catalunha e Valência, Galiza, País Basco, Astúrias, Leão, Castela e Cantábria são comunidades no sentido estrito, sendo de sublinhar que nessas zonas da Norte e Este da península se concentravam a maior parte das sociedades corais (p. 76). Num sentido lato entende-se a construção de Espanha como Estado Nacional, tendo em conta as suas clivagem político-ideológicas. Além do seu valor intrínseco, esta narrativa contém a potência comparativa, nomeadamente ao referenciar um dos agrupamentos mais citados em Portugal, o Orfeão Donostiarra. Segue-se um capítulo sobre o repertório cantado em «O período coral do (1881-1909) da Sociedade Orpheon Portuense (1881-2008): textos e contextos», da autoria de Henrique Luís Gomes de Araújo, um membro histórico desta instituição centenária, e o coordenador de uma obra monográfica.³ Na sequência, o artigo de Rui Marques, dedicado ao mais antigo agrupamento português, «O Orfeão Académico de Coimbra (1880-1912): nacionalismo e cosmopolitismo no *começo de*

³ *A Sociedade Orpheon Portuense, tradição e inovação* (Porto: Universidade Católica Portuguesa, 2014).

uma nova era», coloca a intervenção dos modelos de cidadania, trazidos em particular pelo maestro António Joyce (1888-1964). Estes capítulos referem-se, assim, aos coros que, no panorama português são os mais longevos e também os que têm sido alvo de um maior número de estudos. Por contraste, o capítulo que fecha esta primeira parte refere-se ao contexto do orfeão operário, ainda pouco estudado em Portugal. «Do Orfeão Martins Rosa ao Orfeão da Fábrica da Vista Alegre», um centro de produção de porcelanas que ainda hoje existe e é uma marca emblemática da cultura nacional, oferece uma panorâmica histórica que vem desde 1931. Pedro Rocha apresenta uma análise vívida da história do orfeão, entretecida com a descrição e análise dos vários componentes (membros, repertório, atividades e dinâmicas extra-corais, etc.).

Na segunda parte, «Hegemonia e resistência: institucionalização de práticas corais durante o regime do Estado Novo», *Vozes ao alto* penetra numa sequência com cronologias mais curtas e centradas na problemática de música e do poder político no seu sentido mais cru, tanto na perspetiva da resistência ao poder, quanto da sua imagética e consagração. A abertura foi deixada a Teresa Cascudo, autora de diversas obras de referência sobre o compositor Fernando Lopes-Graça (1906-1994) e responsável pela catalogação da sua obra. Em «Viver cantando a corrente que nos arrasta: Fernando Lopes-Graça e a música para coro entre 1945 e 1952», oferece uma «leitura sistemática das fontes documentais atualmente ao nosso dispor» e, em suma, uma problematização sobre a prática musical de resistência centrada neste músico comunista.

Cascudo analisa uma das composições do ciclo canções heroicas, «Jornada», com letra de José Gomes Ferreira, a mesma que tem por refrão «Vozes ao alto! Vozes ao alto!». Essa foi uma das canções que, depois de ter sido cantada na clandestinidade (por presos políticos ou em *extra* de concertos) ganhou popularidade após a mudança de regime em 1974. Este verso parece ter dado origem ao feliz título a esta obra, que casa na perfeição com a fotografia do coro da Academia de Amadores de Música, que tinha por diretor o próprio Lopes-Graça, e aparece retratado em Beja, 1978, sob direção do maestro-adjunto José Robert. Permita-se aqui o parêntesis, mas sendo uma relação clara e mesmo automática para um nativo, dificilmente será inteligível sem uma explicitação para um leitor estrangeiro.

Voltando à sequência, Manuel Deniz Silva, também uma referência para os estudos desta época, observa «A música coral como utopia disciplinadora em *A gente canta como na aldeia* (1955) de Mário Sampaio Ribeiro» (1898-1966). Embora se trate de um romance, a análise dessa obra divulgada em plena época das campanhas de alfabetização, permite reconstituir a complexidade e dinâmica do pensamento de um autor que enquanto compositor, e contra as suas posições teóricas, acabou por realizar a harmonização de diversas canções populares, e, em funções políticas propôs a instrumentalização da música para finalidades de manutenção de ordem e moral, subalternizando a difusão da educação musical em prol da educação através da música (p. 218). «A Sociedade Coral Portuguesa: um projeto artístico singular no panorama musical português», trata de uma instituição estreada no âmbito das Comemorações dos Centenários, um acontecimento oficial que em 1940 visou legitimar o Estado Novo à luz da história das conquistas e descobrimentos. André Vaz Pereira conclui que esta apenas pode ser suportada durante o tempo em que houve subvenção pública, de 1940 a 1947, devendo-se também a sua curta vigência à «concorrência» com a Sociedade Coral Duarte Lobo, outro agrupamento de música erudita que existia desde 1928. Ainda na senda da hegemonia do poder, Helena Marinho em «As viagens a África do Orfeão Universitário do Porto entre 1956 e 1962: contextos, repertórios, rituais» debruça-se sobre um aspeto específico dessa formação cuja história remonta a 1912. Conclui que, tanto a interação como o ritual, «nos espetáculos do OUP, funcionavam como lugares de construção e transferência de identidade», tendo aqui em conta que se tratava de uma «identidade que se apresentava e se queria genuinamente portuguesa» (p. 274). Finalmente, em «A criação do Centro de Estudos Gregorianos e a sua atividade coral no universo da música sacra», Idalete Giga traça um historial de uma das seis escolas de música públicas do país (desde 1973), tendo em conta a sua matriz original como escola de música sacra, fundada em 1953 pelo impulso de Júlia d'Almendra (1904-1922), com três coros: Schola, Palestrina e Infantil Ward.

A terceira parte «Práticas de cantar em coro: estudos de caso» compõe-se de quatro artigos. Jorge Castro Ribeiro examina «Coros madeirenses: sociabilidade, representação insular e participação musical», a partir de uma reflexão etnomusicológica que se completa com uma pequena resenha histórica desde o século XIX, onde salienta os principais agrupa-

mentos, até ao presente. «Música sacra em Portugal nos séculos XX e XXI: um tesouro a descobrir» é um modo elegante de Paulo Bernardino colocar o seu argumento: a ausência da música sacra das páginas de história da música portuguesa, a falta de perspetiva de uma carreira para os jovens formados pelo curso de Música Sacra, e, paradoxalmente, o seu desaparecimento até da própria Igreja. A maestrina Aoife Hiney contribuiu com uma reflexão sobre «Os desafios dos maestros de coros voluntários em Aveiro» sobre a sua pesquisa junto de coros (que não os dirigidos por si). Uma parte central dos desafios identificados prendem-se, antes de mais nada com a literacia musical dos membros dos coros estudados, desigual, mas geralmente pouca ou nenhuma. A falta de literacia obriga os maestros a ensinar de acordo com a técnica do *rote learning*, em que se vai ensinando por repetição, cada uma das vozes, por partes (p. 404). Sublinhe-se a representação do coro, para os seus membros, «como um lugar vazio de possibilidades no âmbito do aumento das competências em literacia musical» (p. 424), como uma das evidências mais impactantes deste estudo e no conjunto da obra. Por fim, Ivone Carvalho caracteriza «A prática coral no concelho de Viana do Castelo: um estudo de caso». Destaca-se a variável *idade*, o que revela a preocupação mais constante ao longo da caracterização realizada: a de verificar as possibilidades existentes para os coros comunitários desta região, tendo em conta tratar-se de grupos essencialmente séniores. São assim enunciadas desde possibilidades materiais a capacidades e habilidades de aprendizagem, sendo fortemente sugerida a otimização do recurso à memória, como forma de animação do coro e dos seus membros.

O epílogo preenche-se com as palavras pronunciadas por Ruth Finnegan na comunicação apresentada na conferência de 2014 em Aveiro, onde se reconhece à emérita socióloga e antropóloga a inspiração do projeto «A música no meio». Com efeito, a sua obra *The Hidden Musicians*, sobre uma pequena aldeia inglesa, com edição original em 1989, permanece como referência nesta matéria. Descartando-se como autoridade, mas justamente abraçando as possibilidades trazidas pela eminência, discutiu alguns dos implícitos subjacentes aos estudos sobre o canto em coro. Por exemplo, grande parte da pesquisa que envolve os coros comunitários assenta na ideia de que a música une as pessoas, até porque «as afasta das divisões individualistas do quotidiano e as leva para fora do tempo e do espaço, para além delas mesmas» (p. 471). É todavia possível

contradizer esta ideia e afirmar que «a produção pode servir tanto para dividir como para promover a harmonia» (p. 474). Mais do que provocatória, esta abordagem tem em conta as múltiplas dimensões da ação dos atores sociais. Finnegan coloca em cima da mesa várias pistas de pesquisa, que ilustra com a sua experiência, uma delas relacionada com uma linha de pesquisa da música do dia-a-dia, que considera os efeitos da música em cada pessoa que canta e/ou que escuta, bem como uma outra que se prende com a dimensão biológica dos seres humanos. Talvez a fundir ambas as pistas, chamando a sua vertente de antropóloga, sublinha a importância da reminiscência da música na consciência do ser.

APPORTS E POSSIBILIDADES PARA UMA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Inúmeros destes artigos contêm já uma preocupação com a perspetiva histórica e com as questões educativas. Em particular, pelo que se lê na introdução e no artigo dedicado ao início do canto em coro no contexto educativo, permitir-se-ia abrir um novo capítulo na história da educação dedicado ao canto orfeónico. O canto escolar aparece bem identificado por Artiaga como sendo uma modalidade diferenciada, suportada por legislação, políticas educativas, repertório específico e adaptado, manuais, professores com formação ou pelo menos atuação especializada. São mapeadas escolas de diferentes tipologias (escola primária, o orfanato estatal Real Casa Pia de Lisboa, as escolas municipais de Lisboa, e os liceus). Recorde-se que o canto coletivo foi implementado escolarmente por razões de natureza higiénica (do corpo e da alma). As resenhas de Pestana e de Artiaga, aliadas a uma série de informações que se sucedem fragmentariamente nos restantes artigos, inspiram uma série de indagações que talvez possam ser realizadas no futuro.

Com efeito, seria relevante no contexto investigativo aduzir novas interrogações numa dinâmica de história da educação. Ocorre aprofundar a relação entre os objetivos políticos e as pessoas que, em determinados enquadramentos grupais, corporizam estes movimentos, e como se têm movimentado as redes de atores sociais que suportam estas práticas, desde promotores, ideólogos, maestros, membros, líderes culturais e associativos, mas também as dinâmicas locais e familiares de inserção. Ape-tece também continuar a pesquisar sobre a intertextualidade de métodos

usados na prática do ensino coral, tendo em conta, justamente, a baixa literacia musical portuguesa, e a sua genealogia em termos históricos. O canto escolar para o ensino infantil, primário, secundário, e agrupamentos locais foi, em algum momento, teorizado ao nível dos ideólogos de um regime político, numa revisão crítica abrangente que permanece por explorar. Importaria ainda tratar a instituição do orfeão académico, que tem a potencialidade de acompanhar a passagem para a vida adulta dos alunos e viu os seus objetivos discutidos e aplicados, mas nunca teorizados. Sendo a implementação de grupos de canto em coro um fenómeno nacional de características globais (p. 29), importaria ainda adentrar mais por uma perspetiva de história da educação comparativa, em particular com o espaço ibérico e lusófono.

Por tudo quanto *Vozes ao alto* trouxe, mas também pelo que não houve oportunidade de afrontar, é uma obra a difundir... e continuar.

Ana Luísa Fernandes Paz
Universidade de Lisboa
apaz@campus.ul.pt

EL ALUMNO GERBER (VIENA, 1929): ALGO MÁS QUE UNA NOVELA ESCOLAR

EL ALUMNO GERBER, por FRIEDRICH TORBERG. Barcelona: Acantilado, 2016, 317 páginas. ISBN: 978-84-16011-91-9. Traducción del alemán de Marina Bornas Montaña.

LA TÍA JOLESCH, O LA DECADENCIA DE OCCIDENTE EN ANÉCDOTAS, por FRIEDRICH TORBERG. Barcelona: Alba, 2014, 390 páginas. ISBN: 978-84-8428-996-8.

LA CIUDAD SIN JUDÍOS, por HUGO BETTAUER. Cáceres: Editorial Periférica, 2015, 173 páginas. ISBN: 978-84-16291-23-6. Posfacio de Murray G. Hall.

No cabe la menor duda de que a raíz del centenario de la Gran Guerra (1914-1918) se ha puesto sobre la mesa la desintegración del Imperio austrohúngaro, cuestión que ha concitado la atención de historiadores y politólogos. Mientras el Imperio alemán mantuvo su integridad política —aunque perdió importantes territorios en el este y en el oeste—, el austrohúngaro fue liquidado a través de un proceso que François Fejtö ha achacado a la voluntad republicanizadora de Francia. Más aún, se trataba de un intento de limitar la influencia de la Iglesia católica, siempre protegida por la dinastía de los Habsburgo.¹ De este modo, el Imperio austrohúngaro dio lugar a la aparición de varias repúblicas, entre las que destaca la austríaca que, con la capitalidad vienesa, se convirtió en un interesante laboratorio pedagógico que la situó a la cabeza de la vanguardia educativa. Sin embargo, las reformas educativas se centraron en la educación infantil y primaria, en una Viena que después de la guerra vivía acuciada por los problemas sociales con una infancia depauperada al borde de la miseria. Curiosamente, en el viaje pedagógico realizado por Concepción Sainz-Amor a Viena, entre los meses de noviembre de 1932 y enero de 1933, gracias a una pensión de la Junta para Ampliación de

¹ François Fejtö, *Réquiem por un imperio difunto. Historia de la destrucción de Austria-Hungría* (Madrid, Encuentro, 2016).

Estudios, no se abordó la educación secundaria que, a fin de cuentas, es la que retrata Torberg en la novela sobre el alumno Gerber.²

Cuando Concepción Sainz-Amor dictó en 1933 su conferencia en el Seminario de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, que dirigía Joaquín Xirau, Hitler ya había accedido al poder en los últimos días del mes de enero de aquel año. Poco después se establecía en Austria, en 1934, un régimen autoritario —el austrofascismo— que abría la puerta a la germanización y al totalitarismo. Finalmente, se produjo la anexión (*Anschluss*) de 1938, consumada durante la noche del 11 al 12 de marzo, cuando los vagones de los fugitivos del nazismo —escribe Torberg— no pudieron abandonar Austria.³

Lo que de verdad era austríaco en la Vieja Austria, lo que constituía las cualidades auténticas, las cualidades incomparables e insustituibles de esta curiosa construcción estatal, lo que en otro tiempo mantuvo unido al círculo cultural negro y amarillo, todo esto, en fin, no desapareció definitivamente hasta 1938.⁴

También Sándor Marai coincide en este punto, al señalar que el *Anschluss* supuso la quiebra definitiva del Imperio austrohúngaro, lo que implicó además la aplicación de medidas antisemitas después de una serie de años de propaganda en esta dirección.⁵ Está claro que Viena desempeñó un papel crucial en el tema de la cuestión judía, ya que el antisemitismo —término que apareció en 1879— propició la aparición del sionismo. En efecto, después del *affaire* Dreyfus, Theodor Herzl —padre del sionismo— abandonó su posición en pro de la asimilación centrando en Viena sus actividades a favor de una nueva tierra para el pueblo hebreo. Al fin de cuentas, la llegada de judíos del este de Europa —consecuencia de los pogromos rusos fomentados por las autoridades desde 1871 y que se acentuaron a partir de 1904— alentó los vientos y disposiciones antisemitas. «En Viena, la llegada de los judíos procedentes del ámbito rural exacerbó el antisemitismo de la población. Desde 1900 judíos y turcos

² Isabel Vilafranca y Conrad Vilanou, «Concepción Sainz-Amor: Viena, laboratorio de pedagogía», *Historia de la Educación. Revista Universitaria*, 20 (2001): 449-465.

³ Friedrich Torberg, *La tía Jolesch, o la decadencia de Occidente en anécdotas* (Barcelona, Alba, 2014), 349.

⁴ Torberg, *La tía Jolesch, o la decadencia de Occidente en anécdotas*, 344.

⁵ Sándor Marai, *Lo que no quise decir* (Barcelona, Salamandra, 2016), 9.

eran los únicos que vestían con su traje nacional por las calles de la ciudad». ⁶ Como es sabido, la presencia judía en el Imperio no era una cosa ligada a una determinada zona geográfica sino que estaban diseminados por todo el extenso territorio.

A decir verdad, los judíos vieneses —que vivían mayoritariamente en el distrito de la Leopoldstadt— representaron un motor de innovación y cambio en la Europa de entre siglos, el período intersecular. ⁷ No por azar, los judíos reformularon la idea de *Bildung*, fraguando una síntesis cultural judío-alemana, que se manifiesta en la modernidad vienesa de finales del xix y comienzos del xx, fruto —como señala Le Rider— de artistas, literatos, teóricos y científicos judíos. ⁸ De alguna manera, los judíos —excluidos tradicionalmente de la cultura— participaron del «ideal goethiano y humboltiano de la cultura personal (*Bildung*) como forma de contribuir y participar en la cultura colectiva (*Kultur*)». ⁹ Torberg deja constancia, por ejemplo, de que del club deportivo judío Hakoah, un referente para el fútbol austríaco y para los judíos de todo el mundo, «salían maestros austríacos en casi todas las modalidades deportivas», en un momento en que la práctica deportiva y la iniciación sexual se incorporaron al concepto de la idea de formación (*Bildung*). ¹⁰

Naturalmente, muchos han sido los autores —Joseph Roth, Stefan Zweig, Arthur Schnitzler, Massimo Cacciari, Allan Janik y Stephen Toulmin, etc.— que se han referido a la capital austríaca. A esta ingente bibliografía, hay que añadir el libro de Jacques Le Rider que, entre otros aspectos, revisa las grandes figuras de la modernidad vienesa: Freud, la fidelidad al judaísmo desde la racionalidad científica; un literato judío, austríaco y alemán como Arthur Schnitzler; la Joven Viena literaria y la identidad judía —Hugo von Hofmannsthal, Richard Beer-Hofmann, Felix Salten—; las paradojas de Karl Krauss, director de la revista *Die Fackel* (*La Antorcha*); Stefan Zweig, «buen europeo» y ciudadano del mundo; y, por último, Gustav Mahler y Arnold Schönberg, música e identidad judía.

⁶ William M. Johnston, *El genio austrohúngaro. Historial social e intelectual (1848-1938)* (Oviedo, Krk ediciones, 2009), 112.

⁷ Le Rider, *Los judíos vieneses en la Belle Époque* (Barcelona, Ediciones del Subsuelo, 2016), 382.

⁸ Le Rider, *Los judíos vieneses en la Belle Époque*, 21.

⁹ Le Rider, *Los judíos vieneses en la Belle Époque*, 34.

¹⁰ Torberg, *La tía Jolesch, o la decadencia de Occidente en anécdotas*, 63.

Al cabo, Viena significa —a pesar de la desaparición del Imperio en 1918— el centro nuclear del genio austrohúngaro, según sintetizó William M. Johnston en un libro de más de 1000 páginas que se ha convertido en una referencia ineludible. Y aunque no todos fueron judíos —Johnston recuerda que Brentano y Mach eran católicos—, lo cierto es que «la clase media judía proporcionaba un foro inigualable para la discusión y divulgación de las nuevas ideas».¹¹ En realidad, Friedrich Torberg (Viena, 1908-1979) también participaba de los intereses de esta clase media judía, instalada en Viena, ciudad proclive al cultivo de las artes y las letras.

Tampoco hay que pasar por alto que la vida vienesa pone al descubierto el fracaso de la asimilación judía, un proceso que siguió al de su emancipación, que en Austria solo se dio después de 1848 y, especialmente, a partir de 1867.¹² Mientras tanto el estudio del hebreo —constata Johnston— favorecía la imaginación, de la misma manera que lo hacía la prohibición de realizar imágenes de Dios. «El manejo del lenguaje contribuyó a mitigar las humillaciones infligidas a los judíos por los gentiles».¹³ Esta fascinación por el lenguaje —además de políglotas, los judíos hablaban una especie de dialecto judío-vienés— se confirma en los casos de Wittgenstein y Freud, dos referentes vieneses, como también sucede con Karl Kraus y Hugo Bettauer. Los primeros en el campo del pensamiento, los segundos en el terreno de la literatura satírica. Además, estos últimos autores han sido recuperados recientemente; primero con una notable antología de Kraus y un excelente estudio monográfico, y ahora con la traducción de *La ciudad sin judíos* (1922), la obra más significativa de Hugo Bettauer.¹⁴

Ciertamente la palabra ocupa un lugar de privilegio en el cenáculo judío vienes que se canaliza a través de múltiples manifestaciones teatrales, periodísticas y humorísticas. La presencia judía competía, pues, con la alemana, de modo que la palabra —en manos de la minoría hebrea— se convierte en un arma del pensamiento y de la crítica. También hay que

¹¹ Johnston, *El genio austrohúngaro. Historial social e intelectual (1848-1938)*, 103.

¹² Johnston, *El genio austrohúngaro. Historial social e intelectual (1848-1938)*, 111.

¹³ Johnston, *El genio austrohúngaro. Historial social e intelectual (1848-1938)*, 107.

¹⁴ Karl Kraus, *La Antorcha. Selección de artículos de Die Fackel* (Barcelona, Acanilado, 2011); Sandra Santana, *El laberinto de la palabra. Karl Kraus en la Viena de fin de siglo* (Barcelona, Acanilado, 2011).

tener presente la palabra hablada que formaba parte de las conversaciones que se mantenían en las redacciones de los periódicos en que Torberg trabajaba y en las tertulias de los cafés. Aunque se ha escrito mucho sobre los cafés vieneses, podemos traer a colación la teoría del Café Central (1926), de Alfred Polgar, hijo de judíos asimilados que ha sido considerado el «maestro de la miniatura»,

unas miniaturas que reflejan a la perfección los rasgos que se han apuntado como propios del lenguaje de los judíos vieneses al final del Imperio austrohúngaro (fruto en parte de la enseñanza del hebreo y una manera también de sublimar la humillación): la capacidad para la asociación, la duplicidad de significados y los juegos de palabras, el gusto por el retruécano, la ocurrencia, la paradoja.¹⁵

Al paso, podemos establecer un paralelismo entre las miniaturas de Polgar y las anécdotas de Torberg, ya que ambas responden a una tendencia minimalista. En fin, en aquel contexto en que el imperio daba sus últimos coletazos, antes de su desaparición total en 1938, la palabra poseía una gran fuerza, al articularse en anécdotas, tal como hace en *La tía Jolesch*, una estrategia —el recurso a la anécdota— inspirada en Franz Molnár. Al margen de lo gracioso, la anécdota implica la «condensación precisa de lo esencial en un espacio mínimo».¹⁶ En cualquier caso, Polgar —al desarrollar su teoría del Café Central, probablemente el más emblemático de Viena— no duda en señalar lo siguiente: «El centralista vive parasitariamente de la anécdota que circula en torno a él. Esto es lo más importante, lo esencial».¹⁷ En suma, anécdotas y miniaturas literarias sirven para dar cuenta y razón de un mundo que caminaba hacia el ocaso.

Por su parte, Hugo Bettauer —nacido en 1872— ironiza en *La ciudad sin judíos* (1922) sobre la vida vienesa sin la presencia judía.¹⁸ Bettauer

¹⁵ *La eternidad de un día. Clásicos del periodismo literario alemán (1823-1934)* (Barcelona: Acantilado, 2016), 146. Prólogo, selección, notas y traducción de Francisco Uzcanga Meinecke.

¹⁶ Torberg, *La tía Jolesch, o la decadencia de Occidente en anécdotas*, 270.

¹⁷ *La eternidad de un día. Clásicos del periodismo literario alemán (1823-1934)*, 154.

¹⁸ Hugo Bettauer, *La ciudad sin judíos* (Cáceres, Editorial Periférica, 2015), 173. Posfacio de Murray G. Hall.

murió trágicamente al ser objeto de un atentado por parte de un fanático que le disparó un tiro, el 10 de marzo de 1925, al ser acusado de quebrantar la moral desde la revista *Er und Sie* (Él y Ella), que dirigía desde 1924, un «semanario para la cultura vital y el erotismo» que fue denunciado por presunta pornografía.¹⁹

Nada es como antes después de la expulsión de los judíos, según se narra en esta obra que Murray G. Hall considera, en su posfacio, una «pequeña novela de futuro», una macabra historia de anticipación que los jerarcas nazis —Alfred Rosenberg especialmente— debieron tener en cuenta para prever los pasos a seguir y evitar la hecatombe económica que suponía la expulsión de los judíos de la comunidad austríaca. De hecho, Bettauer presenta una radiografía de las diferentes posiciones políticas en torno a la cuestión judía en aquella incipiente república austríaca. Los socialcristianos y los nacional-germánicos estaban en contra de los judíos, defendidos por la minoría socialdemócrata. Además, los personajes de esta novela de anticipación son identificables con quienes regían la política austríaca desde la cancillería o desde el consistorio vienes. Así Murray G. Hall no duda en apuntar al dirigente obrero socialcristiano Leopold Kunschak como el «padre espiritual» de la novela, desde el momento que alentó disposiciones contra los judíos. Por tanto, Bettauer partió de una realidad histórica, que colocaba a la minoría judía en una situación de vulnerabilidad y marginación y, a la larga, de exclusión y expulsión.

Por ello, el borrador de Kunschak puede considerarse moderado si lo comparamos con las pretensiones del Partido Obrero Nacionalsocialista de Hitler (1920). «A diferencia de Kunschak —escribe Murray G. Hall en el posfacio— estos últimos aún no hablan de campos de concentración. Kunschak, en un largo discurso pronunciado en la Asamblea Nacional Constituyente el 29 de abril de 1920, los contempla como una solución, aunque hay que subrayar que el concepto tenía entonces un significado completamente distinto al que tiene en la actualidad».²⁰ Por su parte, a comienzos de la década de los años veinte, en Austria aparecían títulos —por lo general de autores cristianos— cargados de un profundo antisemitismo, con lo cual el caldo de cultivo crecía hasta llegar al *Anschluss*

¹⁹ Bettauer, *La ciudad sin judíos*, 171.

²⁰ Bettauer, *La ciudad sin judíos*, 163.

de 1938, un sueño para los partidarios —austriacos y alemanes— del pangermanismo. Según recuerda Torberg, el 1 de mayo de 1933, los nazis obtuvieron por vez primera la autorización para desfilar por las calles vienesas, un mal augurio que culminó con la anexión de 1938.

El sueño de una Viena aria y cristiana se impone al de una Viena cosmopolita, democrática y tolerante que Stefan Zweig ejemplariza según plantea Jacques Le Rider en su libro. En cierto sentido, la sátira constituye la instancia que pone al descubierto la cara más perversa de la condición humana. Ante la imposibilidad de dar cuenta y razón de todos los entresijos de *La ciudad sin judíos*, conviene precisar algunos puntos de su argumento. La aprobación por el Parlamento austriaco de una ley antijudía a fin de salvaguardar la identidad aria y cristiana del país con lo que se dictan normas de expulsión que son aceptadas por los sionistas «porque responde a nuestras metas».²¹ La paradoja surge bien pronto, cuando se comprueba que muchas familias cristianas tienen su sangre mezclada con la judaica.

Ahora bien, después de unas semanas de alegría en las calles de Viena, la expulsión de los judíos comportó —siempre según la novela— funestas consecuencias para la marcha económica de la ciudad. Los negocios pierden la clientela judía. Así, la alta costura, los restaurantes, los cafés, los joyeros, los tenderos, etc., se quedan sin clientes y entran en crisis. Los banqueros vieneses carecen de la pericia de los judíos que saben aconsejar e invertir en el extranjero. El precio de los alquileres —a pesar de que los judíos han dejado muchas viviendas libres— se incrementa, con el consiguiente perjuicio para la población vienesa. La corona se devalúa y la inflación crece sin cesar. Más de un nuevo rico, que se aprovechó de la expulsión de los judíos, entra en quiebra. En las calles se ven jóvenes de cruz gamada, hasta el punto que «casi todos los hombres y mujeres, niños y adolescentes llevaban la insignia, que proliferaba en banderas y emblemas».²² Si primero se acusó a los judíos vieneses de todos los males, ante el descalabro económico que se avecinaba se atacó al judaísmo internacional que contaba con la ayuda de la masonería, articulando una conjura judeomasónica que más tarde sería bien conocida en España.

²¹ Bettauer, *La ciudad sin judíos*, 23.

²² Bettauer, *La ciudad sin judíos*, 95.

Si *La ciudad sin judíos* (1922) es una novela satírica, *El alumno Gerber* —aparecida el mes de marzo de 1930— incorpora notas trágicas sin desdeñar el estilo crítico respecto al sistema austríaco de educación secundaria. Curiosamente, Torberg no refleja en su novela escolar atisbo alguno de manifestaciones antisemitas en aquellos establecimientos pedagógicos que frecuentaban los austrojudíos vieneses que, además, aceptaban la participación de los alumnos hebreos en servicios religiosos juveniles «que siempre se celebraba el primer sábado del mes y en el que los escolares judíos, en la terminología oficial denominados sin miramientos “escolares de la fe mosaica”, participaban al completo».²³

De todos modos, este afán por participar no se debía a razones religiosas sino puramente coyunturales ya que «significaba una reducción de dos horas del tiempo de clase». Con todo, y por aquel entonces, el joven Torberg —que escribió *El alumno Gerber* con solo 22 años— confiaba todavía en la asimilación en un momento en que si, algunas familias judías abandonaban la observancia religiosa, otras se distinguían —como la parte húngara de la familia de Torberg— por combinar la religiosidad con la erudición. No será superfluo resaltar que antes de 1938 vivían en Viena unos 250.000 judíos, aunque otras fuentes dan un censo de 185.000, lo cual no deja de tener su importancia si consideramos que, según Torberg, la cifra mundial de la comunidad judía ascendía entonces a 15 millones de personas. Sea como fuere, lo cierto es que en la ciudad de Viena, después de 1945, únicamente quedaron unos 10.000 judíos.²⁴

Pues bien, después de leer *El alumno de Gerber*, nos damos cuenta de que el mundo de ayer pervivió en Viena después del Tratado de Versalles (1919). Una Viena que rompía aquella imagen ideal dibujada por Stefan Zweig pero que, por los avatares de la historia, se mantuvo durante años.²⁵ Pero a pesar de la ingenuidad de Zweig, que presenta Viena como el emporio de la tolerancia y la concordia social, siempre vivificada por la creatividad de la comunidad hebrea, no es menos verdad que en su retrato del mundo de ayer dirigió duras críticas a la educación, después de su escolarización a lo largo de trece años, cinco en primaria y ocho en el bachillerato. Su descripción de la escuela del siglo XIX no tiene des-

²³ Torberg, *La tía Jolesch, o la decadencia de Occidente en anécdotas*, 46.

²⁴ Torberg, *La tía Jolesch, o la decadencia de Occidente en anécdotas*, 380.

²⁵ Stefan Zweig, *El mundo de ayer. Memorias de un europeo* (Barcelona, El Acantilado, 2001).

perdicio, ya que pone en evidencia su papel de garante del imperio. Para fortalecer la seguridad de aquel mundo, la escuela —ya fuese primaria o secundaria— ejercía una función en que se desconfiaba —como el Dios Kupfer— de niños y jóvenes. Se trataba de una enseñanza apática e insulsa, de espaldas al mundo de la vida, que propugnaba un aprendizaje pasivo y memorístico encaminado a superar los exámenes.

En realidad, la situación reflejada por Zweig y Torberg es parecida, aunque entre ambos hubiesen cambiado las circunstancias, como mínimo políticamente al pasar Austria de imperio a república. Recordemos que Zweig nació en 1881 y que Torberg lo hizo en 1908. Pero a pesar de la diferencia de edad, sus recuerdos escolares son similares, por no decir idénticos, más todavía si tenemos en cuenta que en medio se produjo la Primera Guerra Mundial. Los profesores continuaban sentándose en la tarima para reafirmar aquella falsa seguridad del mundo de ayer, con lo cual se confirma la tesis de Torberg y otros autores en el sentido que el Imperio austrohúngaro perduró hasta 1938. Un mundo en que se desconfiaba del alumnado y la educación se convertía en instrumento de poder para mantener la autoridad, con lo que los alumnos únicamente tenían una posibilidad: escapar de la monotonía y aburrimiento escolar a través de los intereses artísticos, literarios y musicales. Los nuevos nombres —Rilke, Nietzsche y Strindberg— fueron los autores que leían aquellos jóvenes un tanto rebeldes frente a la tradición escolar que imponía creadores convencionales como Schiller. Al fin y al cabo, esta también fue la salida que siguió el alumno Gerber, lector apasionado de Lenau, poeta que fue su salvación cuando llegaron los exámenes finales.

Con este trasfondo no ha de extrañar que en Austria en 1934, después de que el canciller Dollfuss —que transformó el Partido Social Cristiano fundado por Karl Lueger, de tendencia antisemita, en el Frente Patriótico— disolviese el parlamento, a fin de instaurar un sistema político autoritario —el austrofascismo— bajo la forma de «Estado corporativo cristiano». Nos encontramos ante un régimen que, como señala Torberg, acabó con la democracia, supuso la entrada de los vientos del ultranacionalismo germano y el desarrollo del antisemitismo, de manera que la fecha de 1938 —año de la anexión— tiene un claro antecedente en el régimen instalado el 1934.²⁶ En cualquier caso, hay que recordar que

²⁶ Torberg, *La tía Jolesch, o la decadencia de Occidente en anécdotas*, 259-260.

ambos autores —Zweig y Torberg— pertenecían a familias austrojudías que, después de la emancipación, se habían asimilado a la vida pública imperial, que participaban de la misma y que, además, acudían a las escuelas sin mayores dificultades. Tal como señala Torberg, los judíos participaban de las dos tradiciones, de la religiosa talmúdica y de la cultura emancipada del café.²⁷

Torberg, que nació en el seno de la comunidad judía de Viena, da cuenta y razón en el prólogo al libro del periodista austríaco Ernst Trost *Lo que quedó del águila bicéfala. Tras la huella de la desaparecida monarquía danubina* (1966), que ha sido incorporado a *La tía Jolesch, o la decadencia de Occidente en anécdotas*, de su historia familiar, ligada al apellido Kantor —que adquirió en el momento de la asimilación y que recuerda el oficio de la sinagoga—. Así reconoce que la asimilación fue absoluta, incluso en el ámbito militar, puesto que «los judíos fueron parte esencial de la monarquía».²⁸ Además, se vivía en contacto con diversas realidades sociales, porque el imperio constituía un crisol cultural plurilingüe y diverso étnica y culturalmente. «Los Estados sucesores de la vieja Austria se reconocían con facilidad hasta 1938, algunos de ellos, como Checoslovaquia por su plurilingüismo, o Hungría por sus clases sociales, incluso con más facilidad que la nueva Austria. Hasta 1938».²⁹

Se comprende así que Zweig en la conferencia que pronunció en París el 26 de abril de 1940, pocas semanas antes de la entrada de la *Wehrmacht* en la capital francesa, dibujase —frente al Berlín del nazismo— una Viena como «baluarte defensivo de una cultura superior» que nunca fue arrogante, donde imperó el espíritu cosmopolita y convivían militares y sacerdotes, pueblos y nacionalidades diversas —germanos, bohemios, eslovenos, húngaros y judíos— sin atisbarse ningún tipo de odio en la mentalidad vienesa, capital de la música y del teatro, esto es, de la cultura.

Quando todavía iba al instituto, yo era sólo uno entre por lo menos dos docenas de alumnos que jamás se perdía ninguna función importante del Burgtheater o de la Ópera... Y ahora calculen estos veinticuatro de una sola clase multiplicados por cin-

²⁷ Torberg, *La tía Jolesch, o la decadencia de Occidente en anécdotas*, 213-214.

²⁸ Torberg, *La tía Jolesch, o la decadencia de Occidente en anécdotas*, 342.

²⁹ Torberg, *La tía Jolesch, o la decadencia de Occidente en anécdotas*, 345.

cuenta escuelas, por una universidad, por la burguesía al completo, por la ciudad entera, y se harán una idea de la presión a la que estaba sometido todo lo que concernía a la música o al teatro.³⁰

En fin, la Viena imperial representaba un emporio de cultura que, después de 1919, pasó a ser la capital de una pequeña república de cuatro millones de personas, frente a los cincuenta y cuatro millones de habitantes del viejo imperio. Justamente, a partir de este momento Berlín fue ganando protagonismo en la cultura germánica en detrimento de la Viena que había adquirido —desde la época imperial— la condición de ciudad civilizadora, con su refinamiento, tolerancia y cosmopolitismo. Eso es lo que aprendió Zweig de Viena, ciudad que en 1940 continuaba simbolizando a sus ojos un bastión ante la barbarie. Por ende, el papel reservado a Viena en el concierto de la cultura europea no era otro que el de «defender una cultura superior de las invasiones bárbaras».³¹ He ahí, pues, la función reservada al arte, a la música y al teatro, que reclamaba el ejercicio de la libertad frente a la sinrazón del nazismo, con lo que se daba una nueva oportunidad a los planteamientos de Schiller en sus *Cartas sobre la educación estética del hombre* (1795) que enfatizaban, de acuerdo con la tercera crítica kantiana, el papel educador —y si se quiere, salvador— de la vía estética de cara a la formación del género humano.

Desde luego, esta imagen ideal de Viena —vista como capital de la cultura— no coincide estrictamente con la que se desprende de la novela escolar que Torberg escribió en 1929, cuando vivía a caballo entre Viena y Praga, al recordar el último año escolar —el octavo curso de bachillerato— pasado en el Realgymnasium XVI. Cuando se publicó al año siguiente, su autor contaba con solo veintidós años, de modo que la época escolar estaba bien presente en su universo mental que se vio alterado por el hecho de que tan solo en una semana —entre el 27 de enero y el 3 de febrero de 1929— «el autor tuvo noticia a través de la prensa escrita de diez casos de suicidio de escolares».³² Aquí radica la importancia de estas novelas escolares (*Erziehungsroman*) que ponen en entredicho visiones un tanto ideales como la que se desprende de la descripción vienesa de

³⁰ Stefan Zweig, «La Viena de ayer», en *De viaje. Europa Central* (Madrid: Ediciones Sequitur, 2015), 100.

³¹ Zweig, «La Viena de ayer», 110.

³² Friedrich Torberg, *El alumno Gerber* (Barcelona: Acantilado, 2016), 7.

Zweig, una especie de república humanista de las letras y las artes, más propia del Renacimiento que de la modernidad científico-tecnológica. En última instancia, la novela escolar —emparentada con la *Bildungsroman*, pero que dio lugar a un género propio (*Erziehungsroman*)— servía de vehículo de denuncia de un sistema pedagógico obsoleto que coartaba la libertad del alumno, y que Thomas Bernhard lo consideró incluso antieducativo en su autobiografía titulada *Die Ursache (El origen)* publicada en 1975.³³

En el fondo, detrás de la opulencia de la cultura austríaca, con sus majestuosas salas de concierto y teatros, existía un mundo un tanto sórdido que mantenía el autoritarismo de épocas anteriores, hasta el punto que los gimnasios de educación secundaria se convertían en verdaderos rituales de paso que conducían hasta el bachillerato, un largo proceso no exento de coacciones y vejaciones que exigía superar con éxito el *Abitur*. Ahora bien, después de 1918, los cantos al emperador que era despertado por coros infantiles y la celebración del cumpleaños de Francisco José el 18 de agosto en toda la geografía imperial fueron suplantados por el aprendizaje de la Constitución Renovada que los profesores recitaban de carrerilla.³⁴ Se puede añadir que la Constitución de 1920, que en el artículo primero declaraba que Austria es una república democrática, fue reformada en 1929 en el sentido de fortalecer al presidente y al ejecutivo en detrimento del poder legislativo, en sintonía con la consolidación del régimen fascista italiano.

La tiranía de algunos profesores recordaba la que habían ejercido los mandos militares durante la Primera Guerra Mundial, extremo que autores como Ernest Hemingway en *A farewell to arms* (1929), Emilio Lussu en *Un anno sull'altipiano* (1938) y Curzio Malaparte en *Due anni di battibecco* (1955), no dudaron en denunciar. En realidad, y según el relato de Torberg, Artur Kupfer —el profesor de matemáticas y geometría y tutor del curso, conocido como el «Dios Kupfer» debido a su infalibilidad— había sido oficial durante la Gran Guerra, tal como proclamó el primer día de clase desde la tarima: «El capitán Kupfer (durante la guerra fui capitán) lo ve todo, lo nota todo, lo sabe todo».³⁵ Según la descripción de

³³ Thomas Bernhard, *El origen* (Barcelona: Anagrama, 2001), 8.

³⁴ Torberg, *El alumno Gerber*, 200.

³⁵ Torberg, *El alumno Gerber*, 18.

Torberg, Kupfer residía en casa de una baronesa viuda y en la pared de una de las habitaciones colgaban «tres fotografías en las que aparecía en uniforme, vestido de jinete montando a caballo y de tenista».³⁶ A pesar de todo, fuera de la escuela Kupfer no ejercía el poder que poseía dentro del aula, de modo que era «un Dios de responsabilidad limitada».

Por lo demás, la infancia de Friedrich Torberg —que formaba parte de la minoría judía del imperio— transcurrió entre Viena y Praga. En *La tía Jolesch, o la decadencia de Occidente en anécdotas* nos ha dejado noticia de sus recuerdos de niñez y juventud. Digamos de paso que el apellido Torberg es una construcción a partir de la sílaba final del apellido paterno —Kantor— y el apellido de soltera de su madre —Berg—, con lo cual compuso el seudónimo Torberg, «que servía, según fuera necesario, para ocultar o demostrar mi identidad».³⁷ Así pues, Torberg se escudó detrás del seudónimo para proteger una autoría que podía ser reconocida fácilmente de haber firmado con su nombre oficial, que finalmente fue substituido por el ficticio. Además, la anécdota —que podemos incluir en el panorama de la sátira vienesa, campo en el que sobresalió Karl Kraus con *La Antorcha*— constituye un valioso recurso literario, con una poderosa carga crítica que —tal como hemos señalado más arriba— responde a un formato literario minimalista.³⁸

Aparte sabemos que Torberg en la vida real suspendió el examen de bachillerato (*Abitur*), tema central de su novela sobre el alumno Kurt Gerber que acaba suicidándose antes de conocer la calificación final de aprobado. A lo largo de la novela conocemos la distribución exacta de los compañeros en la clase, a la vez que renuncia por dos veces —ante la insistencia de sus progenitores— a cambiar de instituto ante la amenaza de fracaso por causa del Dios Kupfer. Mientras tanto, llegan al domicilio familiar cartas que notifican la deficiente marcha escolar de Kurt que suspende asignaturas en los exámenes parciales. Añádase a esto que Kupfer le impuso, por una falta, el castigo de cumplir cuatro horas de encierro en la celda. Si durante una temporada Gerber fue amigo de los malos alumnos, cuando cambió su actitud e interés no fue aceptado por los compañeros que obtenían mejores calificaciones. Su trayectoria era un

³⁶ Torberg, *El alumno Gerber*, 33.

³⁷ Torberg, *La tía Jolesch, o la decadencia de Occidente en anécdotas*, 219.

³⁸ Torberg, *La tía Jolesch, o la decadencia de Occidente en anécdotas*, 270.

tanto errática, mientras los padres se preocupaban continuamente por la evolución de sus estudios porque suspender el bachillerato suponía una auténtica tragedia en una sociedad meritocrática como la vienesa, donde se buscaba la seguridad de un puesto público, una vieja rémora del pasado imperial, de aquel mundo de ayer, recordado nostálgicamente por Zweig.

Al hilo de lo que decimos, se desprende que la educación secundaria en Viena mantenía las viejas costumbres imperiales: tarima, tratamiento de usted a los alumnos, disciplina férrea, rigidez escolar, control de la asistencia, pasividad en el aula, castigo disciplinario, exámenes difíciles, espíritu de competitividad entre los compañeros, diario de clase en que se anotaba cualquier nimiedad, avisos de expulsión, aunque se vislumbra alguna novedad como la presencia de chicas en el aula, mientras que los profesores hacían la vista gorda ante los cigarrillos. De hecho, el alumno Kurt Gerber vivió una gran pasión por Lisa Berwald, que abandonó los estudios después del séptimo curso y que empezó a trabajar, lo cual despertó aún más la dependencia hacia ella —una mujer joven y atractiva— del protagonista de la novela —el otro yo de Torberg, esto es, Kurt Gerber— que con diecinueve años acabará sumido en el tedio y el desánimo. Lisa representa la mujer moderna que vive según los patrones que llegan de Norteamérica, que desde los 15 años tonteaba con unos y con otros. «Lisa abandonó el instituto, donde había estado más tiempo del esperado porque sus padres no sabían qué hacer con ella».³⁹ En realidad, Lisa y su grupo de amigos —alegres y festivos— simbolizan las ansias de liberación de una juventud que había perdido los referentes de la tradición, el cumplimiento ciego del deber y que veía en la música, en el flirteo y la sexualidad unas magníficas oportunidades de diversión y evasión, periodo que coincide con la era del Jazz o la época del *flirt*.⁴⁰ En fin, una juventud que vislumbraba en el bachillerato una farsa ridícula, y que reclamaba la vida libre ante una escuela opresora que servía para dilucidar quiénes eran los buenos alumnos que tenían derecho a progresar socialmente de acuerdo con un escalafón social que procedía de la etapa imperial.

Bien mirado, la relación que se establece entre el maestro (Kupfer) y el alumno (Gerber) recuerda la del suboficial respecto al soldado, una

³⁹ Torberg, *El alumno Gerber*, 132.

⁴⁰ Rosa María Arquimbau, *Cor lleuger i altres narracions de l'era del flirt* (Barcelona, Comanegra, 2016).

dialéctica de amo y esclavo, que solo puede acabar con la victoria del primero y la humillación del segundo. En realidad, Kupfer se ofreció voluntariamente a ser tutor del curso para arruinar y liquidar al joven Gerber, siempre arrogante, lo cual dificultaba que aprobase el curso, aunque sus padres —ante el temor del fracaso que se avecinaba— recurrieron como otras muchas familias a contratar un profesor particular para ayudar a su hijo, hasta el punto que algunas se arruinaban en el intento. La cosa llega al extremo de que la madre de Kurt se humilla ante el Dios Kupfer porque su esposo está gravemente enfermo y cualquier disgusto producido por las notas de su hijo podría quebrantar aún más la débil salud del padre. Pero Kupfer es inflexible y reclama el cumplimiento estricto del reglamento escolar que exige que el padre firme la notificación de la sanción aplicada al hijo. Poco después, el padre de Kurt discute con Kupfer que ha impuesto un castigo sin la convocatoria del claustro pertinente. Pero la lucha continúa y los temidos exámenes finales se acercan y el padre, que está pasando una temporada en un sanatorio, envía cartas al hijo exhortándole a que estudie. Kurt ha de aprobar, el suspenso significaría una catástrofe.

El capítulo dedicado a los exámenes finales sintetiza perfectamente el ambiente de aquellas situaciones que recuerdan a las antiguas reválidas. Kurt recibe un telegrama de sus padres el día del examen a primera hora, antes de desplazarse al instituto. El tribunal está integrado por profesores del centro y el inspector Marion. Kurt vacila en matemáticas ante la mirada de regocijo del Dios Kupfer. Con todo, al final aprueba el bachillerato por mayoría ya que, además de las matemáticas, el examen se completa con otras materias como el latín, el alemán y la geografía e historia. «No es necesario aprobar las cuatro asignaturas. Eso sería aprobar por unanimidad».⁴¹ Para estudiar Derecho o Filosofía basta con el aprobado por mayoría, pero Kurt duda porque, si en latín y alemán las cosas han ido bien, no ha sucedido lo mismo en geografía e historia.

Bástenos saber que, en caso de no alcanzar el grado de bachiller, las familias burguesas —deseosas de que sus hijos adquiriesen el prestigio académico que garantizase un buen empleo— veían en ello un auténtico fracaso, de manera que no extraña que algunos jóvenes decidiesen poner fin a su vida traumáticamente. Kurt, que finalmente fue aprobado, se

⁴¹ Torberg, *El alumno Gerber*, 302.

suicida antes de que conozca haber superado el *Abitur*, lo cual pone de manifiesto la contradicción del sistema escolar austríaco, la oposición entre escuela y vida, entre el bachillerato y el mundo de la vida, aquel *Lebenswelt* que reclamaba la fenomenología de Husserl, un campo abonado para las vivencias y las experiencias que sirven para encontrar el sentido de la vida, clave de bóveda del oficio de vivir.

En realidad, nos encontramos ante una novela escolar (*Erziehungsroman*) que refleja el ambiente pedagógico centroeuropeo durante los años de crisis del período de entreguerras (1919-1939). Fue entonces cuando una serie de jóvenes literatos se dedicaron a denunciar, a través de la narración de sus recuerdos, la rigidez del sistema escolar ya fuese prusiano o austríaco. En esta dirección, Herman Hesse dejó constancia en su novela autobiográfica *Bajo la rueda* (1905) de las peripecias escolares de Hans Giebenrath. Por su parte, Robert Musil en *Las tribulaciones del estudiante Törless* (1906) puso de relieve las contradicciones del Instituto W., una especie de internado de cadetes militares. De alguna manera todos coincidían en remarcar la rigidez de aquellos establecimientos pedagógicos —ya fuesen religiosos, civiles o militares— en que imperaban los principios del mundo de ayer, situación que hizo que muchos alumnos —y aquí el caso de Jünger es paradigmático— vieran el estallido de la Primera Guerra Mundial, y su consiguiente enrolamiento a filas, como una especie de liberación que, además, satisfacía sus ansias de aventura.

Pese a todo, no hay que perder de vista —como Erich Maria Remarque denuncia en *Sin novedad en el frente* (1929)— que muchos maestros fueron los responsables de que los jóvenes se alistasen en 1914 en las oficinas de guerra, a la vez que se puede trazar un paralelismo entre el profesor, el pastor de almas y el suboficial. El primero con relación a los alumnos, el segundo con referencia a sus fieles y, por último, el cabo o sargento respecto a los reclutas. La figura de Kantorek —el profesor de gimnasia de Remarque— adquiere aquí toda su relevancia ya que, gracias a sus arengas, consiguió que toda la clase se presentase voluntariamente a la oficina de militarización. Remarque señala que estos pedagogos guardaban sus sentimientos en el bolsillo del chaleco haciéndolos públicos en cada momento, aunque al ser movilizados en su condición de reservistas no daban aquellas muestras de valentía y heroísmo que habían exigido a sus antiguos alumnos.

De la novela de Torberg se deduce que la relación pedagógica —y por extensión, la relación humana— puede interpretarse como una especie de combate, de enfrentamiento, no solo entre el aula siempre artificial y la vida exterior del instituto, sino también entre el profesor y el alumno. La pizarra —y lo que comporta «salir a la pizarra»— se convierte en una especie de acto heroico, pero que cosecha muchos fracasos, que se asemeja al hecho de salir del parapeto de la trinchera, de la aparente seguridad del pupitre, para quedar a la vista de todo el mundo, siendo presa fácil del enemigo, de todos aquellos profesores que se asemejan al capitán-Dios, de un Dios limitado como Kupfer pero real, que ejerce su tiranía teocrática en el recinto del aula escolar. «Y la pizarra es una puerta de verdad. Una puerta cerrada. Detrás está la vida, quizá una madre contenta, o el amor, o un puesto en el servicio público, o quien sabe qué».⁴²

En suma, *El alumno Gerber* se inscribe en el género literario de la novela escolar que ha dado diversas obras de referencia en la literatura germánica, ya fuese alemana o austríaca. Muchos años después del libro de Torberg llegó *Reencuentro* (1971), de Fred Uhlman, que retrata la vida del Karl Alexander Gymnasium de Stuttgart en los meses anteriores al ascenso del nazismo, en que también se deja constancia de la inconsistencia de un mundo que se tambaleaba, como aquella Viena de Zweig. «Ese era mi mundo, un mundo que yo creía absolutamente seguro e indudablemente eterno».⁴³ Tampoco podemos dejar en el tintero *Venganza tardía. Tres caminos a la escuela* (1991) de Ernst Jünger, obra en que se evidencia el contraste entre la férrea disciplina escolar prusiana y la imaginación infantil en los años anteriores a la Primera Guerra Mundial.

Los maestros de la escuela preparatoria habían recibido una sólida formación en los seminarios. En ella se basaban su orgullo y su autoridad. Transmitir un saber sólido constituía su vocación y su empeño. Seguían el principio de que la repetición es la madre del estudio. Huelga decir que los alumnos inteligentes se aburrían en sus clases y que, sobre todo, les fastidiaba el aprendizaje memorístico y el recitado de la lección.⁴⁴

⁴² Torberg, *El alumno Gerber*, 264.

⁴³ Fred Uhlman, *Reencuentro* (Barcelona: Tusquets, 1987), 62.

⁴⁴ Ernst Jünger, *Venganza tardía. Tres caminos a la escuela* (Barcelona: Tusquets, 2009), 24-25.

Por ello, los alumnos dotados con imaginación —y Jünger fue uno de ellos— se encontraban incómodos en aquellos centros educativos, donde no siempre cosechaban buenas notas. Así Jünger —nacido en 1895— reconoce su dispersión ya que estaba más atento a dar rienda suelta a su imaginación que a las explicaciones de sus profesores. A fin de cuentas, la literatura juvenil —Verne, Salgari, Kipling, etc.— y la fantástica de viajes —Crusoe, Henry Stanley, etc.— estaba marginada del currículum escolar.⁴⁵ En último término, algo similar sucedió con el alumno Gerber que en los exámenes finales obtuvo una buena calificación en la prueba de alemán en la cual se habían de desarrollar dos ejercicios, esto es, interpretar un poema y responder una pregunta de historia de la literatura relacionada con él. En el caso de Gerber, le correspondió comentar el poema *Otoño (Herbst)* de Nikolaus Lenau (1802-1850), poeta húngaro de padres alemanes que enloqueció y murió en Oberdöbling/Viena. Al leer la última estrofa del poema en voz alta «se dio cuenta de que la voz le temblaba ligeramente».⁴⁶

Entonces fue cuando Gerber se transformó ante el tribunal, porque adoraba a Lenau y conocía su vida que explicó con tanta elocuencia que sus jueces académicos le invitaron a callar. A continuación se refirió, aunque sin captar la atención de todos los miembros del tribunal, a la lírica en Austria en los tiempos de la joven Alemania. En fin, el fracaso en matemáticas se compensó con el buen ejercicio de alemán, cuando pudo dar rienda suelta a sus sentimientos de manera entusiasta porque la vida de Lenau —el gran lírico austríaco, con sus viajes y amores, su locura y muerte— había encendido la pasión del joven Gerber ante un autor que adoraba. La lírica lo hubiera podido salvar, pero no fue así: la frialdad autoritaria del Dios Kupfer, con sus fórmulas matemáticas siempre abstractas, pudo más que la fuerza creativa del logos poético de Lenau. A pesar de ello, y aunque Gerber se suicida en la ficción novelesca, Torberg siguió una larga y fructífera carrera literaria, periodística y de ficción, en que descuella un título que recuerda el horror nazi, *Mía es la venganza*.⁴⁷ No en balde, Torberg fue considerado uno de los diez eminentes escritores antinazi, título que ostenta junto a otros autores como Thomas Mann.

⁴⁵ Sobre este punto concreto, resulta clarividente la serie de notas y comentarios de Enrique Ocaña, traductor de *Venganza tardía* de Jünger, así como su posfacio, 109-116.

⁴⁶ Torberg, *El alumno Gerber*, 305.

⁴⁷ Friedrich Torberg, *Mía es la venganza* (Barcelona: Sajalín, 2011).

Allí, en *Mía es la venganza*, el Dios Kupfer encuentra su remedo en la figura del jefe del grupo de la SS Hermann Wagenseil, comandante del campo de concentración de Heidenburg. Pero esta es otra historia que incorpora la dimensión pedagógica-salvífica del profetismo hebreo, con su carga optimista de la fe en Dios —Yahvé también educa— que, con el permiso del lector, dejamos para otra ocasión.⁴⁸

Raquel Cercós i Raichs
Universitat de Barcelona
rcercos@ub.edu

Conrad Vilanou Torrano
Universitat de Barcelona
cvilanou@ub.edu

⁴⁸ La investigación que ha dado lugar a estos resultados ha sido impulsada por RecerCaixa.

DESESCOLARIZAR LA VIDA. IVAN ILLICH Y LA CRÍTICA DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS,

por JON IGELMO ZALDÍVAR. Madrid: Enclave de libros, 2016, 223 páginas. ISBN: 978-84-944529-I-8.

Este nuevo acercamiento a la obra de Iván Illich que propone el libro que aquí se presenta, tiene la finalidad expresa de «contribuir a la crítica de las certezas que fomentan la desesperanza de la gran mayoría de la población del siglo XXI» (p. 23). Es un propósito acorde con nuestro tiempo presente; el trabajo del profesor Igelmo aparece en un contexto marcado por incertidumbres diversas que exceden aquellas que el ser humano se ha planteado desde los albores de la humanidad. Nuevas dudas y vacilaciones han surgido a la sombra de la crisis del capitalismo financiero instalada en nuestras vidas desde hace varios años conmoviendo las renovadas certezas del crecimiento sin límites. Muy al contrario, lejos de ese dogma, esta crisis mostró el aumento de las desigualdades, la cada vez mayor distancia entre clases sociales, el significativo aumento de la pobreza, la perversidad que supone que la miseria se encuentre instalada dentro de la opulencia y el despilfarro. La perplejidad que este entorno ha provocado orientó la mirada de pensadores, teóricos y activistas hacia aquellos trabajos y teorías que, surgidas varias décadas atrás también en entornos de crisis, buscaron salidas nuevas; unas veces por medio del reformismo, otras con estrategias radicales. Estas últimas dejaron profunda huella en nuestra contemporaneidad. Es el caso de las teorizaciones y proposiciones de Iván Illich —analizadas en este trabajo— a cuya obra se ha recurrido en la afanosa búsqueda de respuestas a la actual crisis.

Por otra parte, en el ámbito más estrictamente pedagógico, en el momento actual algunos historiadores de la educación han vuelto a plantear la pedagogización de la sociedad como un problema y, en consecuencia, como tema de reflexión. Esta —dice el profesor Igelmo— «desde una perspectiva

más contemporánea se presenta como un fenómeno que rebasa el marco de las instituciones educativas y se instala en su periferia» (p. 12). Se trata de la «tendencia a resolver problemas sociales, económicos, políticos o incluso psicológicos aplicando no solo ecuaciones educativas, sino también métodos pedagógicos» (p. 12). Una mirada analítica sobre este fenómeno ha permitido no solo constatar un crecimiento cuantitativo acelerado, sino señalar —como observa el autor— «las connotaciones nocivas que conlleva su expansión» (p. 13). Así, se ha considerado que las consecuencias de «más entrenamiento, tratamiento, educación y cuidado pedagógico» suponen «una creciente dependencia, tutela, cuidados maternos, condescendencia o infantilización». Este mundo pedagogizado mantendría, según sus críticos, «una gran distancia con los proyectos que buscan desarrollar una mayor autonomía, libertad e independencia» (pp. 13-14).

Parece un buen momento, pues, para la publicación de un trabajo que retoma y analiza la obra de quien también publicó sus libros en tiempos de crisis y realizó propuestas radicales. Coincidieron sus publicaciones —y no es casualidad— con el desencanto que, en los países industrializados, se hizo patente con respecto a la educación y con el declinar del optimismo en relación a la institución escolar como gestora de igualdad; se comprobaba, por entonces, que los esfuerzos por la democratización de la enseñanza realizados no habían dado los resultados esperados. La concepción de la educación como fuente de progreso declinó, lo que vino a generar una visión de crisis autoalimentada, por otra parte, por una literatura muy crítica y extensa sobre las debilidades de la institución escolar señalando, además, la necesidad de cambios. En la región latinoamericana se vivió, entre 1960 y 1980, un verdadero «cambio de frentes», como señaló el profesor R. Nassif. Este periodo estuvo caracterizado por modificaciones importantes en la fundamentación de la educación, y por una creciente actitud crítica que se dirigió no solo a la educación, sino a la sociedad latinoamericana en su totalidad, en la que se acentuaban aceleradamente los problemas y las contradicciones originadas en el contexto político, social e ideológico. Las propuestas de solución a los problemas de la educación y de la escuela tomaron fundamentalmente dos caminos. Por un lado, las denominadas «pedagogías desarrollistas» ofrecieron sus propuestas desde la idea de que los países receptores eran «subdesarrollados»; en ellos, para lograr el «desarrollo», había que dar prioridad en el currículo a todos aquellos contenidos que tendieran al cre-

cimiento económico. De ahí que propiciaran reformas dirigidas a lograr el adiestramiento de mano de obra cualificada. Frente a esta tendencia pedagógica se sitúan las denominadas «pedagogías de la liberación» que interpretan la realidad económica en otros términos; así, el atraso económico tiene su origen en la dependencia que históricamente ha sufrido la región. Sus propuestas educativas son, en consecuencia, muy diferentes a las desarrollistas. Las pedagogías de la liberación se manifestaron de forma diversa, pero, a pesar de sus variadas expresiones, se reconocen en la común denuncia de los factores de alienación provenientes del contexto económico y político, en las propuestas de transformaciones de la realidad y en la aceptación de la politicidad del hecho educativo.

Es en este contexto histórico de contradicciones, meditaciones, resistencias y nuevas búsquedas en el que da comienzo y se desarrolla la actividad teórica y práctica de Illich en América Latina. En este escenario, la obra de Illich ocupó un lugar destacado con la propuesta de una solución radical a los males de la escuela de aquel momento. Es importante recordar que la crítica de Illich no se limitó a la escuela, sino que abarcó globalmente a la sociedad industrial avanzada, como se decía en aquel momento, fuese capitalista o socialista, y a sus instituciones.

El trabajo del profesor Igelmo comienza con una «Introducción» en la que se plantea una cuestión que orienta el posterior desarrollo del texto. Se pregunta acerca del interés que pueda tener la obra de Illich y su crítica a las instituciones escolares en el siglo XXI, teniendo en cuenta que él mismo se distanció del estilo y del poco atino teórico de *La sociedad desescolarizada*. La solución a dicha pregunta inicial se expone en el primer capítulo del libro. Allí se señala la necesidad de considerar que el trabajo del pensador de Cuernavaca es más amplio que sus libros y artículos, y así hay que considerarlo para poder aquilatar, en su verdadera dimensión, su obra. Observa, el profesor Igelmo, que la praxis fue un elemento relevante en la biografía personal e intelectual de Illich, y que hay que tenerla en cuenta para acercarse con acierto a su pensamiento. En este sentido, considera de gran importancia la experiencia que desarrolló en América Latina como coordinador en diferentes centros de formación y difusión del pensamiento (Puerto Rico, México y Brasil); la práctica fue, pues, un aspecto consustancial al desarrollo de las ideas illichianas. Se describe, en este capítulo, el itinerario seguido por Illich y

la actividad realizada en los primeros centros de formación, así como la creación del CIDOC, centro de documentación que constituyó una base fundamental para la investigación del momento y futura. Fue un espacio de convivencia y de aprendizaje en el que, poco a poco, se construyó un pensamiento crítico latinoamericano y mundial, expuesto en *La Convivencialidad*, obra en la que se analiza el acontecer del mundo en aquella época —finales de los años sesenta y principios de los setenta—. Para el profesor Igelmo, la actividad de Illich en estos centros de formación fue básica para comenzar a idear las alternativas a las instituciones escolares que fueron expuestas en *La sociedad desescolarizada*.

En el capítulo segundo, el autor analiza las ideas y las tesis desarrolladas por Illich en *La Sociedad desescolarizada*, así como en una serie de publicaciones previas a la edición de dicha obra. Esta tarea de búsqueda le permite reconstruir la genealogía de este polémico escrito al constatar que los capítulos que lo componen habían ido apareciendo previamente, en distintos formatos, antes de su publicación, en 1971, en Nueva York. Demuestra cómo la crítica de Illich en esta obra se orienta no solo a un cuestionamiento radical del trabajo que se desarrolla en el interior del espacio escolar, sino que también juzga severamente el rol que las instituciones educativas desempeñan en el mantenimiento del mito del progreso, sostenido por el modelo de desarrollo industrial avanzado. Es en esta obra donde propone un conjunto de posibles alternativas para la acción partiendo de la idea de que dichas alternativas a los grandes sistemas escolares deben buscar su centro de desarrollo en la propia experiencia humana.

A partir del estudio de los textos críticos con las instituciones escolares publicados en los años sesenta y setenta, el profesor Igelmo marca dos líneas de análisis que le permiten concluir que, en primer lugar, *La sociedad desescolarizada* «difícilmente puede ser concebida como un trabajo de referencia entre quienes buscan articular en el siglo XXI una crítica histórica o pedagógica a las instituciones educativas modernas» (p. 20); en segundo término, afirma que los textos publicados por Illich «constituyen una referencia para orientar la acción política y social en oposición a la pedagogización» (p. 20).

En el último capítulo, el autor advierte acerca del error que supone situar *La sociedad desescolarizada* como principio y fin del pensamiento

de Illich. Estudia las hipótesis sobre la desescolarización en el contexto en que esta obra apareció, así como el discurso educativo moderno que se elaboró a partir de una nueva lectura de esta obra, en los años ochenta y noventa, buscando alternativas pedagógicas. En este último capítulo, el autor señala que el interés que ha vuelto a despertar la obra de Illich no suele tener en cuenta la complejidad de su trayectoria intelectual —ya analizada en el primer capítulo— y esta visión, por ser parcial, afirma el profesor Igelmo, conduce a errores. Así, por ejemplo, hay defensores de la educación de sus hijos en el hogar que basan sus argumentos en las tesis de Illich pasando por alto sus reflexiones posteriores cuando habló de la dependencia que generaba la expansión de la educación dentro de la familia. Analiza también la pedagogización actual desde la perspectiva que ofrecen los escritos de Illich. Un apéndice con interesantes reflexiones acerca del interés —«interés fluctuante» (p. 191)— que ha despertado la obra de Illich en las últimas décadas finaliza el libro.

La obra de Illich, especialmente por las propuestas que expone en *La sociedad desescolarizada*, fue muy criticada en su momento. Se dijo que estaba poco fundamentada, que era fantasiosa e idealista, que su arrolladora fuerza crítica no estuvo a la altura de sus débiles propuestas prácticas. Así, R. Nassif, uno de los críticos más destacados de la obra de Illich, afirmó que la desescolarización «no pasa de ser el fruto de una especulación intelectual que no ha producido una práctica real ni la ha encontrado para probar plenamente sus hipótesis».¹ Pero más allá de las críticas que vieron inviable su idea de un mundo sin escuelas no puede olvidarse que su proposición de las redes de aprendizaje se concretó y se desarrolló efectivamente fuera de la educación formal. Esta forma de enseñanza y aprendizaje ha ido arraigando, y hoy son muchas y cada vez más las ofertas educativas que se llevan a cabo fuera de la escuela.

Las críticas no deben ocultar el hecho de que este pensador ha realizado aportaciones importantes al pensamiento pedagógico. La controversia que suscitó su obra constituyó un elemento básico para la crítica y

¹ Ricardo Nassif, *El sistema educativo en América Latina* (Buenos Aires: UNESCO/CEPAL/PNUD/Kapelusz, 1984), 65. Conviene recordar que la crítica de Nassif se hizo partiendo de la realidad educativa latinoamericana de aquel momento. Los altos índices de analfabetismo, de abandono escolar, de repetición y la existencia de millones de niños en edad escolar sin escolarizar delimitaban el perfil de la educación latinoamericana. En esas circunstancias, las tesis de Illich expuestas en *La sociedad desescolarizada* se percibieron ajenas a aquella realidad.

la reflexión pedagógicas, una perspectiva indispensable para el desarrollo y la evolución de los procesos educativos. Sus textos, más que una propuesta alternativa a la escuela, constituyeron y constituyen un estímulo, un llamamiento a la imaginación pedagógica. Por otra parte, es muy difícil no aceptar el planteamiento de Illich sobre la escuela sustentada por las sociedades industriales avanzadas, y su carácter reproductor de las debilidades y perversiones del capitalismo industrial. Es difícil también dejar a un lado su idea de recrear la sociedad para que el individuo adquiriera la autonomía y creatividad a la que como ser humano está llamado. De ahí que tuviera muchos partidarios que apostaron por sus ideas para fundamentar la necesidad de construir un mundo más justo.

Mucho tiempo después de la eclosión de las hipótesis de Illich, sus ideas afloran nuevamente formando parte de nuevas teorías que rechazan la dinámica funesta del capitalismo actual que actúa debilitando los lazos de solidaridad y, en consecuencia, erosionando la cohesión social. Es el caso, por ejemplo, de la teoría del «decrecimiento» que en su origen reúne distintas corrientes de pensamiento representadas por grupos que han venido luchando, durante las últimas décadas, contra el crecimiento sin límites. En esta teoría, propuesta como alternativa, están presentes las hipótesis de Illich presentadas por un grupo de sus seguidores, entre los que destaca Serge Latouche, considerado el padre de este movimiento y, a la vez, alumno de Illich.

Esta nueva lectura de la obra de Iván Illich, que nos propone el profesor Igelmo, está unida, pues, a un contexto de rehabilitación del pensamiento illichiano, en el que se ha retomado el debate en torno a su obra que vuelve a actualizarse. El libro del profesor Igelmo es una buena guía, muy bien documentada, para quien quiera acercarse nuevamente, o por primera vez, a este original y polémico pensador.

Miryam Carreño Rivero
Universidad Complutense de Madrid
miryamcrivero@gmail.com

DBE. DIZIONARIO BIOGRÁFICO DELL'EDUCAZIONE, 1800-2000,

por GIORGIO CHIOSSO Y ROBERTO SANI (dirs.). Milano: Editrice Bibliografica, 2013, 2 vols., 721 y 732 páginas. ISBN: 978-88-7075-727-9.

DICCIONARIOS E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

Los historiadores de la educación, como los de otros campos, tenemos la fortuna de que, con el paso de ese «gran escultor» que es el tiempo,¹ los antiguos diccionarios, léxicos o enciclopedias devienen fuentes primarias; es decir, historia. Uno agradece ahora, por ejemplo, el que en su día Ferdinand Buisson dirigiera el *Dictionnaire pédagogique et d'instruction primaire* (Paris: Hachette, 1880-87) y el *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (Paris: Hachette, 1911), que Foster Watson, coordinara a 900 colaboradores para llevar a cabo *The Encyclopaedia and dictionary of education* (London: The Waverley Book Company, 1922), y que Paul Monroe editara *A cyclopedia of education* (New York: The Macmillan Company, 1926-28). O, ya en el ámbito español, que se publicaran obras como el *Diccionario de educación y métodos de enseñanza* (Madrid, 1854-57, 4 tomos) de Mariano Cardedera, la *Enciclopedia manual de pedagogía y ciencias auxiliares* (Barcelona: Librería Religiosa, 1924) de Ramón Ruiz Amado S. J., o el *Diccionario de pedagogía* (Barcelona: Labor, 1936) dirigido por Luis Sánchez Sarto, por no referirnos a diccionarios de legislación educativa como los de Eduardo Orbaneja y Majada (1889-91) o Fernández Ascarza (1924), o a aquellos otros diccionarios de educación o pedagogía publicados en las últimas décadas.

¿Qué sucede, sin embargo, con los diccionarios de historia de la educación en un sentido estricto? Es decir, de aquellos que, aunque no sean todavía historia en el momento de su aparición, se elaboran con unos

¹ Marguerite Youcenar, *El Tiempo, gran escultor* (Madrid: Alfaguara, 1992).

objetivos y un contenido histórico-educativo. Su génesis es en general más tardía, con excepciones como el *Dictionnaire historique d'éducation* (Bruxelles: A. Mertens, 1845) de M. Delacroix centrado exclusivamente en unos 200 conceptos y ejemplos de índole moral que se iniciaban con la voz «Abstinence» y finalizaban con «Zèle». Es cierto que, al menos en el caso español, en los comienzos del siglo xx aparecería el *Diccionario biográfico y bibliográfico de calígrafos españoles* (Madrid: Tip. de la Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos, 1914-16) de Emilio Cotarelo y Mori, una obra de incalculable valor para la historia de la educación primaria en general y de la enseñanza de la lectura y la escritura en particular. Como se ha dicho, lo usual, tanto en España como en otros países, es que los diccionarios histórico-educativos surgieran algo más tarde que los relativos a la educación o la pedagogía en general, bien como obras independientes,² bien formando parte de diccionarios de educación más amplios,³ y siempre, tanto en un caso como en otro, combinando las voces de índole conceptual con otras de naturaleza biográfica, relativas a personalidades destacadas del ámbito pedagógico o educativo.

Todavía más reciente ha sido la aparición de los diccionarios de educadores, dando a este término un significado amplio. Quizás uno de los primeros fuera el *Dictionary of English educationists* (London: Woburn Press, 1989) de Richard Aldrich y Peter Gordon con las biografías de aproximadamente 450 educadores ingleses, ya fallecidos, cuyas trayectorias profesionales se habían desarrollado desde 1800 en adelante. A este primer diccionario le siguió en 1997, con los mismos autores e idénticos criterios, el *Biographical dictionary of North American and European educationists* (London, The Woburn Press, 1997), con unas 500 biografías. Mientras tanto en Francia, Christian Nique y Claude Lelièvre habían publicado una *Histoire biographique de l'enseignement en France* (Paris: Éditions Retz, 1990) en la que las biografías figuraban agrupadas en siete períodos cronológicamente dispuestos, y precedidas, en cada uno, de una síntesis histórica sobre la educación en dicho período. Ya a finales del siglo pasado y comienzos del actual, aparecerían en el ámbito de la lengua portuguesa, primero un *Dicionário de educadores no Brasil da*

² Por ejemplo, en el caso de Dimitri Demnard y Dominique Fourment, *Dictionnaire d'histoire de l'enseignement* (Paris: Jean-Pierre Delarge, 1981).

³ Agustín Escolano (dir.), *Diccionario de Ciencias de la Educación. Historia de la Educación* (Madrid: Anaya, 1984-85).

Colônia aos dias atuais (Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999) con 74 biografías, coordinado por Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero y Jader de Medeiros Brito, y poco después el *Dicionário de educadores portugueses* (Porto: ASA editores, 2003) dirigido por António Nóvoa, con 900 biografías de hombres y mujeres que, a partir de diferentes «lugares», como se decía en su «presentación», se dedicaron a la educación o la enseñanza en los siglos XIX y XX.

Más allá de la indudable utilidad tanto de los diccionarios de educación o pedagogía como de los histórico-educativos y, dentro de estos últimos, de los biográficos —una utilidad de la que doy testimonio personal—, hay que preguntarse por las razones que explican este relativo auge de los diccionarios de educadores. Hay dos claramente evidentes: la vuelta o retorno del sujeto en la historia —y, por tanto, de los estudios biográficos— y el interés creciente por la historia del profesorado como grupo socioprofesional en sus diversas categorías y modalidades. El uso del término educadores indica, además, una mayor amplitud del campo de mira. No se trata ya solo del profesorado, sino de todas aquellas personas que, en distintos espacios sociales y territoriales, han desempeñado tareas de muy diversa índole en el mundo de la educación, la formación y la enseñanza; es decir, en los ámbitos de la educación formal y no formal.

EL DIZIONARIO BIOGRÁFICO DELL'EDUCAZIONE: ORIGEN, ELABORACIÓN Y CARACTERÍSTICAS⁴

El *Dizionario biografico dell'educazione* tiene que ser situado en el contexto internacional descrito, si bien con particularidades o aspectos específicamente relacionados con el contexto nacional en el que

⁴ En la elaboración de este epígrafe y en las sucesivas referencias que se hagan al *Dizionario* he utilizado, además de lo que en la «Presentación» (pp. VII-X) y en la «Nota metodológica» (pp. XI-XII) del mismo se dice, las siguientes reseñas o textos: «La recente pubblicazione del *Dizionario Biografico dell'Educazione* (1800-2000) e un trentennio di ricerche storico-pedagogiche in Italia», *History of Education & Children Literature*, XI (1), (2016): 367-394, que agrupa textos de Carla Ghizzoni (pp. 367-376), Tiziana Pironi (pp. 376-385) y Anna Ascenzi (pp. 385-394), así como Carla Ghizzoni, «Il *Dizionario Biografico dell'Educazione* e la ricerca storico-pedagogica in Italia negli ultimi trent'anni», *Società e storia*, 149 (2015): 553-560, Elisa Marazzi, «Maestri e maestre in redazione tra otto e novecento», *Società e storia*, 149 (2015): 561-569, Giuseppe Zago, «Il *Dizionario* como biografia collettiva o prosopografía degli educatore italiani», *Società e storia*, 149 (2015): 571-576, Ester De Fort, «Figure di insegnanti nel *Dizionario Biografico dell'Educazione*», *Società e storia*, 149 (2015): 577-584, y Giorgio Chiosso, «Il *Dizionario Biografico dell'Educazione*, 1800-2000», *Civitas educationis*, 2 (2015): 125-134. Agradezco al profesor Juri Meda el acceso o envío de estos textos.

nace, a los que más adelante me referiré. Su origen se halla en un Proyecto de Investigación de Interés Nacional aprobado en 2010, financiado por el Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, y presentado por las universidades de Genova, Macerata, Milano Cattolica, Roma Tre y Torino. La obra ha sido dirigida por Giorgio Chiosso y Roberto Sani con la colaboración, en el Comité Científico, de Pino Boero, Carmela Covato y Simonetta Polenghi, y la coordinación, en la redacción, de Alberto Barausse, Francesca Borruso, Sabrina Fava, Juri Meda, Davide Montino (†) y Maria Cristina Morandini. En su realización han colaborado cerca de un centenar de estudiosos e investigadores de diversas universidades italianas. En la organización de los grupos de trabajo se siguió un doble criterio: por un lado, se formaron grupos territorialmente circunscritos a una región o a regiones limítrofes; por otro, grupos de carácter sectorial para las biografías de educadores de algunos campos específicos (sordomudos y ciegos, educación física y deportiva, congregaciones religiosas, asociacionismo juvenil, etc.).

El *Dizionario* recoge un total de 2345 voces o entradas de educadores (dando a esta palabra un sentido amplio) que se hallaban vivos el 1 de enero de 1800 o ya fallecidos el 31 de diciembre de 2000. Cada una de ellas consta de tres partes: a) epígrafe con los nombres y apellidos de la persona biografiada y los ámbitos de actividad y territorial en los que preponderantemente llevó a cabo su tarea; b) datos biográficos; y c) fuentes archivísticas y bibliografía. Dispone de tres índices finales: onomástico, por ambientes o campos profesionales y por lugares. En la versión on-line, o base de datos DBE, se dispone de una interfaz de usuario con dos tipos de consulta: a) «Ricerca», que permite la consulta de las biografías utilizando uno o más de los campos habilitados: «Nombre», «Profesiones», «Campos de actividad» y «Lugares de actividad»; y b) «Indici», que permite ver la lista completa de biografías por orden alfabético.⁵

En su génesis y elaboración confluyen varios elementos. En primer lugar, había que cubrir una laguna no atendida en los diccionarios anteriores y superar, al mismo tiempo, el enfoque preponderantemente idealista de una historiografía centrada sobre todo en el mundo de las

⁵ <http://dbe.editricebibliografica.it/dbe/ricerche.html>.

ideas pedagógicas y los grandes educadores al modo tradicional. En el ámbito italiano y en el más amplio de los diccionarios pedagógicos, se contaba, en efecto, con el *Dizionario illustrato di Pedagogia* (Milano: Vallardi, 1892-1903), a cargo de Antonio Martinazzoli y Luigi Credaro, la *Enciclopedia pedagogica* (Brescia: La Scuola: 1989-94 y 2003), editada a cargo de Mauro Laeng, y el *Dizionario di scienze dell'educazione* (Roma: Libreria Ateneo Salesiano, 1997; 2.^a edición, revisada y puesta al día, 2008), coordinado por José Manuel Prellezo, Guglielmo Malizia y Carlo Nanni.⁶ Y, en el biográfico-educativo, con la aportación de Ernesto Codignola —«Pedagogisti ed educatori»— a la *Enciclopedia biografica e bibliografica italiana* (Roma-Milano: Istituto editoriale italiano Tosi, 1939), con edición a cargo de Almerico Ribera. Faltaba, pues, un diccionario no ya de la historia de la pedagogía, de la educación o de la escuela, sino de los protagonistas de dicha historia, de los hombres y mujeres comprometidos o implicados en acciones concretas educativas o formativas. El *Dizionario* cubre dicha ausencia.

En segundo lugar, el *Dizionario* se gesta con el ambicioso propósito de censar y biografiar no solo las figuras o personajes más destacados en el mundo de la pedagogía y de la educación, sino, sobre todo, de incluir a ese gran número de personas olvidadas que han hecho posible la tarea educativa y formativa a lo largo de la historia italiana de los dos últimos siglos.

¿A qué campos profesionales corresponden las 2345 biografías finalmente seleccionadas? ¿Quiénes ocupan esa «larga galería de perfiles biográficos», como se dice en la «Presentación» del *Dizionario*?: fundadores, filántropos, benefactores y directores de todo tipo de instituciones académicas, educativas y asistenciales para la infancia y la juventud de ambos sexos; promotores de reformas educativas y de procesos de renovación en los métodos de enseñanza y en las prácticas escolares o académicas; teóricos de las reformas pedagógicas; responsables de centros para discapacitados (ciegos, sordomudos, débiles mentales, etc.); directores y redactores de prensa académica y pedagógica; autores, traductores e ilustradores de libros escolares y de obras para la infancia y la juventud; políticos, administradores

⁶ Existe una versión en castellano (*Diccionario de ciencias de la educación*, Madrid: Editorial CCS, 2009), coordinada por José Manuel Prellezo, que adapta la 2.^a edición italiana de 2008 al público de lengua española, añadiendo nuevas voces y eliminando o modificando otras.

e inspectores de educación; teóricos y promotores de la educación física y deportiva; médicos comprometidos en proyectos de mejora de las condiciones higiénicas y de vida de las clases populares y en actividades educativas y de reeducación; animadores del asociacionismo juvenil; y estudiosos y educadores pertenecientes a las principales minorías lingüísticas (francesa, alemana, ladina) y religiosas (judíos, valdenses, iglesias evangélicas).

Una obra de esta índole no hubiera podido llevarse a cabo si no se hubiera dispuesto de una gran masa de información previa. Como se indica en la «Nota metodológica» del *Dizionario*, su realización ha sido posible gracias a una base de datos de más de 2600 nombres compilados mediante el recurso a cinco fuentes principales: a) enciclopedias —no solo pedagógicas— y diccionarios biográficos generales y locales; b) historias generales y locales de la educación, de las instituciones docentes y asistenciales y de relatos para la infancia a través de los principales bancos de datos bibliográficos; c) consultas de material de archivo a nivel central —Archivo Central del Estado— o local —Archivos territoriales del Estado, Archivos municipales, etc.—; e) notas necrológicas publicadas en la prensa profesional y pedagógica —en particular aquellas aparecidas en revistas del magisterio centenarias como *I Diritti della Scuola* y *Scuola italiana moderna*—. Todo ello nos remite a una cuestión más amplia.

EL DIZIONARIO Y LA RENOVACIÓN Y PUESTA AL DÍA DE LA HISTORIOGRAFÍA EDUCATIVA ITALIANA

Los textos recogidos en la nota n.º 4 de este comentario-reseña destacan y analizan, con mayor o menor intensidad, la relación que existe entre el *Dizionario* y la «*crescita*», en palabras de Carla Ghizzoni, de la historia de la educación en Italia en las últimas décadas; es decir, el proceso de renovación y puesta al día de la historiografía educativa italiana —con el reto pendiente, como en algún caso se dice, de su internacionalización—. ⁷ Su lectura ofrece una síntesis panorámica de una evolución

⁷ Una visión general de la reciente evolución de la historiografía educativa italiana, que complementa desde España los textos indicados en la nota n.º 4, puede verse en el comentario-reseña de Antón Costa al libro editado al cuidado de Carmen Betti, Gianfranco Bandini y Stefano Oliviero, *Educazione, laicità e democrazia. Tra le pagine de Antonio Santoni Rugiu* (Milano: Franco Angeli, 2014), publicado en *Historia y Memoria de la Educación*, 3 (2016): 411-417. DOI: 10594/hme.3.2016.15859.

cuyos hitos más relevantes serían: la constitución en 1980 del Centro Italiano per la Ricerca Storico Educativa con el *Bollettino CIRSE*; diversos congresos, coloquios y encuentros llevados a cabo a partir de la década de los ochenta del siglo pasado; la aparición, en 1994, de los *Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzioni Scolastiche* promovidos por el grupo milanés de la Università Cattolica de Milán coordinado por Luciano Pazzaglia; la publicación, en ese mismo año, del primer volumen de la colección, interrumpida en 2005, de las *Fonti per la Storia della Scuola* por el Ministero per i Beni Culturali e Ambientali; publicaciones, libros y proyectos de investigación editados o llevados a cabo en los años finales de los ochenta, en los noventa, en especial los del grupo turinés, liderado por Giorgio Chiosso, sobre la prensa pedagógica y académica entre 1820 y 1943, que sería el origen de un repertorio o censo de 1273 publicaciones periódicas, así como de diversas libros editados entre 1989 y 1997; y el incremento de puestos docentes de historia de la educación o de la pedagogía con el correlativo surgimiento, en este campo, de una nueva generación de jóvenes estudiosos. A ello se añaden, ya en el siglo XXI, los trabajos del mencionado grupo turinés sobre el libro escolar y sus autores, editores —1054 editoriales de libros escolares en los siglos XIX y XX—, tipógrafos e ilustradores recogidos en las bases de datos TESEO y TESEO '900,⁸ y los del grupo de la Universidad de Macerata, dirigido por Roberto Sani, en relación con la legislación sobre el libro escolar, los cuadernos escolares, el museísmo pedagógico y la cultura material de las instituciones educativas, donde ha tomado vida, a partir de su aparición en 2006, la revista *History of Education & Children Literature*.⁹

En síntesis, el *Dizionario* es, en buena parte, el resultado no solo de una renovación historiográfica que ha situado las cuestiones educativas y formativas en contextos políticos, sociales y culturales más amplios, sino también de investigaciones, repertorios y censos que han

⁸ Giorgio Chiosso (dir.), *TESEO. Tipografi e editori scolastico-educativi dell'Ottocento* (Milano: Editrice Bibliografica, 2003), y *TESEO '900. Editori scolastico-educativi del primo Novecento* (Milano: Editrice Bibliografica, 2008). Advértase que estas dos obras han servido de modelo, desde un punto de vista tipográfico y editorial, del *Dizionario*.

⁹ Reconozco que la asociación al mismo nivel, en el título de la revista, de la historia de la educación y la de la literatura infantil me produjo al principio cierta sorpresa. Responde al auge de este segundo campo en la historiografía educativa italiana. Un auge del que da cumplida cuenta Anna Ascenzi en el trabajo mencionado en la nota n.º 4, no solo desde un punto de vista cuantitativo y en relación con el contenido de este tipo de estudios, sino también proponiendo nuevas líneas de investigación, temas y enfoques.

sacado a la luz, han dado visibilidad, a un elevado número de figuras «menores» —no siempre enseñantes—, relacionadas con la publicación de libros de texto y obras de literatura infantil y juvenil, la dirección o colaboración en publicaciones periódicas de índole pedagógica o profesional, la política y la administración, la fundación o apoyo a instituciones educativas o formativas de distinto tipo, etc. Que la distribución territorial de la procedencia o espacios donde tuvo lugar la actividad de los biografiados refleje el predominio cuantitativo y de iniciativas socioeducativas en la Italia del norte —en especial, la Lombardía— puede deberse tanto a la existencia de realidades regionales diferentes, cuanto a que dichas iniciativas y actividades hayan sido más estudiadas hasta ahora.

DIZIONARIO, MUJER Y EDUCACIÓN

El *Dizionario* permite, por supuesto, diversos usos y cometidos. Uno de ellos, como destacan Tiziana Pironi y Elisa Marazzi en los trabajos mencionados en la nota n.º 4, es el de promover y facilitar el estudio de las mujeres enseñantes o educadoras, aunque, como bien señalan, su menor presencia cuantitativa sea el resultado, por un lado, de su marginalidad en los espacios educativos y formativos, y, por otro, de la menor atención prestada por la historiografía educativa hasta fechas recientes a dichas mujeres.

El simple análisis cuantitativo de dicha presencia resulta ya revelador. Por de pronto, las voces o entradas de mujeres representan solo el 21,7% del total. Más allá de este dato global, interesa contrastar su desigual reparto por categorías profesionales. Así, por ejemplo, si en el magisterio primario el porcentaje de mujeres recogidas en el *Dizionario* supone el 25,1%, dicha cifra desciende al 11,5% entre el profesorado de educación secundaria o de grado medio, al 4,9% en el profesorado universitario, al 18% en los puestos de dirección escolar y al 12,8% en la inspección educativa. Como era previsible, los porcentajes más bajos se hallan entre quienes han ocupado puestos en el mundo de la política (7,4%) y en la administración educativa (2,5%), seguidos a corta distancia por los de quienes ilustran libros (11,7%) y pertenecen a órdenes, institutos o congregaciones religiosas o se dedican al sacerdocio católico (13,1%). El porcentaje máximo de mujeres (50,4%) se alcanza en el mundo de

la traducción, siendo asimismo de destacar, por contraste con las cifras anteriores, el porcentaje de quienes se han desenvuelto en el mundo de la filantropía (42,9%), el de las escritoras (42,9%) —a causa de su notable presencia en el ámbito de la literatura infantil y juvenil—, o el de las benefactoras (32,5%) y educadoras (31,4%).

Antonio Viñao
Universidad de Murcia
avinao@um.es

LISTADO DE EVALUADORES/AS 2016

Aragón Monroy, Fernando – Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA) – México
Ballarín Domingo, Pilar – Universidad de Granada – España
Bandini, Gianfranco – Università degli Studi Firenze – Italia
Bastos, Maria Helena – Pontíficia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – Brasil
Berruezo Albeniz, Reyes – Universidad Pública de Navarra – España
Bressan, Edoardo – Università di Macerata – Italia
Bruno Jofré, Rosa – Queen's University – Canadá
Cagnolati, Antonella – Università di Foggia – Italia (2 evaluaciones)
Caroli, Dorena – Università di Macerata – Italia
Carreño Aguilar, Antonieta – Universitat de Barcelona – España
Carretero Rodríguez, Mario – Universidad Autónoma de Madrid – España
Caruso, Marcelo – Humboldt – Universität zu Berlin – Alemania
Carvalho, Marta Chagas de – Universidade de São Paulo – Brasil
Caspard, Pierre – Service d'histoire de l'éducation – Francia
Chartier, Anne Marie – Service d'Histoire de l'Éducation – Francia
Cid Fernández, Xosé Manuel – Universidade de Vigo – España
Colomer Rubio, Juan – Universitat de València – España
Comas Rubí, Francesca – Universitat de les Illes Balears – España
Cruz Orozco, José I. – Universitat de València – España
Díaz Cuyás, José – Universidad de La Laguna – España
Escolano Benito, Agustín – Universidad de Valladolid – España (2 evaluaciones)
Fernández Mellizo – Soto, María – Universidad Complutense de Madrid – España
Fernández Soria, Juan Manuel – Universitat de València – España (2 evaluaciones)
Fuentes Moreno, Concepción – Universitat de Barcelona – España
Gabriel Fernández, Narciso de – Universidade da Coruña – España
Ghizzoni, Carla – Università Cattolica del Sacro Cuore – Italia
Giomi, Fabio – EHESS – Ecole des hautes études en sciences sociales – Francia
Gómez García, Salvador – Universidad de Valladolid – España
Gouveia, Maria Cristina Soares de – Universidade Federal de Minas Gerais – Brasil

Grana Gil, Isabel – Universidad de Málaga – España
Grosso, Luis – Universidade de Porto – Portugal
Guereña, Jean – Louis – Université François Rabelais, Tours – Francia
Holmen, Janne – Uppsala Universitet – Suecia
Hormigos Ruiz, Jaime – Universidad Rey Juan Carlos – España
Ibañez, Alex – Universidad del País Vasco – España
Inarejos Muñoz, Juan Antonio – Universidad de Extremadura – España
Iribarren Donadeu, Teresa – Universitat Oberta de Catalunya – España
Játiva Millares, María – Universitat d'Alacant – España
Jiménez Eguizábal, Alfredo – Universidad de Burgos – España
Jover Olmedo, Gonzalo – Universidad Complutense de Madrid – España
Kahn, Pierre – Université Caen Normandie – Francia
Lázaro Lorente, Luis Miguel – Universitat de València – España
Leñero Llaca, Marta – Universidad Autónoma Nacional de México – México
León Alvarez, Aaron – Universidad de La Laguna – España
Lluch Crespo, Gemma – Universitat de València – España
López Facal, Ramón – Universidade de Santiago de Compostela – España
Lorenzo Vicente, Juan Antonio – Univesidad Complutense de Madrid – España
Luzón Trujillo, Antonio – Universidad de Granada – España
Magalhães, Justino – Universidade de Lisboa – Portugal (3 evaluaciones)
Mahamud Angulo, Kira – Universidad Nacional de Educación a Distancia – España
Marqués Sureda, Salomó – Universitat de Girona – España
Moreno Martínez, Pedro Luis – Universidad de Murcia – España
Oropeza Sandoval, Luciano – Universidad de Guadalajara – México
Ortuzar González, Mónica – Universidade de Vigo – España
Parra, David – Universitat de València – España
Pedraza Gracia, Manuel José – Universidad de Zaragoza – España
Pérez Garzón, Sisinio – Universidad de Castilla – La Mancha – España
Pérez – Aldeguer, Santiago – Universidad de Zaragoza – España
Pintassilgo, Joaquim – Universidade de Lisboa – Portugal
Polenghi, Simonetta – Università Cattolica del Sacro Cuore – Italia
Pozo Andrés, María del Mar – Universidad de Alcalá – España
Pozuelo Yvancos, José M. – Universidad de Murcia – España
Pujol Mongoy, Maite – Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya – España
(2 evaluaciones)
Raftery, Deirdre – University College Dublin – Irlanda

Ramírez Hernández, Georgina – Universidad Nacional Autónoma de México – México
Rogers, Rebecca – Université Paris Descartes – Francia
Saez Carreras, Juan – Universidad de Murcia – España
Sani, Roberto – Università di Macerata – Italia
Sevilla Merino, Diego – Universidad de Granada – España
Sierra Blas, Verónica – Universidad de Alcalá – España
Simon, Frank – Universiteit Gent – Bélgica (2 evaluaciones)
Soler Mata, Joan – Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya – España
Somoza, Miguel – Universidad Nacional de Educación a Distancia – España
(2 evaluaciones)
Sureda García, Bernat – Universitat de les Illes Balears – España
Tambara, Elomar – Universidade Federal de Pelotas – Brasil
Terrón Bañuelos, Aida – Universidad de Oviedo – España
Tiana Ferrer, Alejandro – Universidad Nacional de Educación a Distancia – España
Tröhler, Daniel – Université du Luxembourg – Luxemburgo
Valls, Rafael – Universitat de València – España
Vasconcelos, María Celi Chaves – Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Brasil
Vazquez Ramil, Raquel – Universidade de Vigo – España
Vergara Ciorda, Fernando Javier – Universidad Nacional de Educación a Distancia –
España
Vidal, Diana – Universidade de São Paulo – Brasil
Vilafranca Manguán, Isabel – Universitat de Barcelona – España
Vilanou Torrano, Conrad – Universitat de Barcelona – España
Viñao Frago, Antonio – Universidad de Murcia – España (2 evaluaciones)

