

## Sección 4

---

# LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN DESDE EL ARTE Y LA LITERATURA



---

## «INSTRUIR DELEITANDO», A TRAVÉS DE LA NOVELA LIZARDIANA

**Susana del Sagrado Corazón Aguirre y Rivera<sup>1</sup>**

Universidad Nacional Autónoma de México

La manera de abordar un tema dedicado a la producción literaria en la Nueva España a principios del siglo XIX, nos acercó a conocer la trayectoria desde varias perspectivas: históricas, circunstancias políticas, económicas, educativas, sociales; la Ilustración, el Enciclopedismo, la Revolución Francesa, así como los presupuestos ideológicos y proyectos sociopolíticos de la federación estadounidense, los cuales formaron parte de las ideas libertarias que influyeron en la independencia de nuestro país y no sólo de éste, sino en la configuración del pensamiento tanto de los intelectuales como de la sociedad. Descifrar los influjos extranjeros recibidos y las transformaciones que de ellos emanaban, percibir los procesos de cambio que originaron ideas en los intelectuales mexicanos derivados de sus vivencias, de lecturas, de otras exigencias, orillaron a tener nuevas referencias y miradas sobre la instrucción.

Con la presencia de la Ilustración desde mitades del siglo XVIII, la Nueva España y principios del siglo XIX en el México Independiente, la vida se vio envuelta en un movimiento cultural renovador que abarcó las formas de vida, la educación, la política, los conocimientos científicos y técnicos que beneficiarían a la población y fomentaría el progreso del país. Aunque algunos la cuestionaron por la transformación que representaba, la discusión radicaba en cómo retomarla y hacia dónde se pretendía llegar. Este movimiento influyó en la formación ideológica de muchos mexicanos cuyas ideas conservadoras y liberales, entremezcladas con la Ilustración, propiciaron la crítica del sistema político, el sentimiento libertario y el apoyo a la instrucción pública.

Muchos juicios y opiniones se infiltraron precisamente a través del auge que tuvo la imprenta mexicana al encargarse de publicar las novedades europeas, trabajos de pensadores latinoamericanos y mexicanos, por medio de hojas sueltas, folletos, periódicos, libros, documentos y manuscritos de distinguidos escritores extranjeros y nacionales tanto de la antigüedad como más actuales; con información sobre política, economía, sociedad, cultura,<sup>2</sup> estilos de vida, etc.

Este recorrido, marcado por una minoría de lectores que conformaba su biblioteca privada, con la producción de obras sobre diferentes temas, testimonió la evidente difusión en el proceso de leer, que alcanzaba cierta clase social e iniciaba una nueva orientación en el pensamiento de las personas. Esa actitud tenía que ver con las realidades de la vida y con la iniciación en el conocimiento de aquello que hasta entonces le había sido

1. Contacto: Tel. 56 22 18 15. Correo electrónico: suaguirrerivera@gmail.com

2. Cultura no debe entenderse como la definición de hoy en día; ésta implicó contar con ciertos conocimientos y protocolos de urbanidad.

desconocido, inyectando aires que ahora tendrían diferentes orientaciones espirituales e intelectuales.

La imprenta había traído, a su vez, nuevas formas de relacionarse, de significar los espacios, tanto privados como públicos y de urbanidad entre sus pobladores; era un despertar que tardaría algunos años en manifestarse, debido a que no se podía romper la vida tradicional que por tres siglos había vivido el país.

Con la creación del periódico,<sup>3</sup> se pensó en estimular la lectura como una forma de penetrar principios e ideas en todos los ciudadanos, los cuales podrían estar en posición de comprender otra forma de convivencia, de sociedad o de bienestar para el pueblo.

Parafraseando a Verónica de León Ham,<sup>4</sup> los primeros tirajes tuvieron una fuerte inclinación hacia «lo ideológico, lo doctrinal y lo esencialmente moralizador», sin olvidar la urbanidad de los finos comportamientos y maneras de ser. La idea era enseñar, instruir, más que la de informar.

«Los papeles periódicos son valiosas fuentes documentales en los que el pasado de la educación se encuentra pleno de realidad y, junto con otras aportaciones, permiten configurar los hechos educativos en el medio social y cultural en que tuvieron lugar. Los papeles periódicos se proponían difundir los progresos de la ciencia, propagar los conocimientos útiles y la cultura ilustrada «porque era material fecundo de instrucción».<sup>5</sup>

José Joaquín Fernández de Lizardi (1776-1827)<sup>6</sup> fue uno de esos periodistas que escribe para sensibilizar. Como la mayoría de los críticos de costumbres, se mueve en un ambiente de clase media y alta que le permite hablar con absoluta confianza y seguridad, al apoyarse sobre el orden establecido.

Lizardi fue de los primeros escritores que trató acerca de la educación. Puede considerarse el primer precedente del periodismo costumbrista que habría de florecer por su

3. «Las primeras son hojas volantes llamados impresos. El periódico en sus inicios tenía, a vez, según la publicación, una vida efímera, pero con el tiempo se fueron multiplicando. Características: mensual, semanal, quincenal, diaria. En cuanto a su contenido fueron: oficiales, informativos, de política, literarios, científicos y sociales., en BRAVO UGARTE, José: *Periodistas y periódicos mexicanos. (Hasta 1935. Selección)*, México, Editorial Jus, S. A., Colección México Heroico, 1996, pp. 19–28. Véase COUDART, Laurence: «*El diario de México y la era de la actualidad*», en MARTÍNEZ LUNA, Esther, *Bicentenario del Diario de México. Los albores de la cultura letrada en el México Independiente 1805-2005*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Filológicas, Centro de Estudios Literarios, 2009, pp. 197-225.

4. DE LEÓN HAM, Verónica: «Orígenes y transformaciones de los géneros literarios», en MARTÍNEZ LUNA, Esther, *Bicentenario del Diario de México. Los albores de la cultura letrada 1805-2005*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Filológicas, Centro de Estudios Literarios, 2009, p. 227-237.

5. LABRADOR, Carmen y C. DE PABLOS, Juan: «*La educación en los papeles periódicos de la Ilustración*», accesible en: [https://www.educacion.gob.es/.../Educacion\\_Papeles\\_periodicos \[1\].pdf](https://www.educacion.gob.es/.../Educacion_Papeles_periodicos [1].pdf), p. 13. [Consulta: 13-07-2014].

6. José Joaquín Fernández de Lizardi, nace un 15 de noviembre de 1776 y fallece el 21 de junio de 1827 en la ciudad de México. Fundó 9 periódicos, escribió más de 90 artículos sobre los rubros: De los ciudadanos, sus derechos y privilegios, De la forma de gobierno de la nación, De la administración de justicia en lo criminal, De las fuentes de la riqueza nacional y del modo de hacerlas comunicables entre todos los ciudadanos; De la reforma eclesiástica, de la libertad de imprenta, De la educación. De los comunicados que llegaban de España está «*El Pensador*» de José Clavijo y Fajardo (1730-1806), Lizardi retoma el seudónimo de esta publicación y le agrega «mexicano» conocido desde ese momento como *El Pensador Mexicano*.

crítica, a veces mordaz, pero que supo internarse en la mente y en el corazón de muchos habitantes. Lizardi hace comprender a sus lectores que en el actual plan de educación hay una gran masa de iletrados, ignorancia, multitud de vicios, cuyos efectos se manifiestan en el devenir del país.

Fernández de Lizardi considera la educación como un derecho y como una obligación y lo expresó con palabras firmes en su *Proyecto fácil y utilísimo a la sociedad. Proyecto sobre las Escuelas (1814)*,<sup>7</sup> en el que deja ver los ideales ilustrados educativos que habían permeado el siglo XIX, centuria que es fundamental para comprender la construcción del sistema educativo moderno organizado y dirigido por el Estado.<sup>8</sup> Es la suya, la reacción de un hombre comprometido y preocupado que invita a los padres de familia para que intervengan en la educación e instrucción de sus hijos e hijas; es, pues, un crítico porque a simple vista, también a qué negarlo, por las propias costumbres tradicionales de la sociedad no hay avance. Los periodistas del siglo XIX son conscientes de las dificultades y no todo son críticas: «En lo que toca a la buena educación, nadie está dispensado de procurarla y todo el mundo se halla sin derecho para excluirla».<sup>9</sup>

Otro género escrito por Lizardi, es la novela. En su haber se encuentran: *El Periquillo Sarniento (1816)*, *La educación de las mujeres o la Quijotita y su prima. Historia muy cierta con apariencias de novela (1818)*, *Noches tristes (1818)*, *Noches tristes y Día Alegre (1819)*, *Vida y hechos del famoso caballero Don Catrín de la Fachenda (1832)*,<sup>10</sup> todas ellas son tanto placenteras como ilustrativas de una época que nos remite a comprender la posición del literato. El surgimiento de la novela, a decir de Luis G. Urbina: «Nace con la Independencia de México, aunque fue el género menos desarrollado, pero tanto en ésta como en la fábula es muy clara la intención moralizante.»<sup>11</sup>

La novela de Lizardi es, en gran medida, renovadora: de hecho, asume una perspectiva y un modo de elaboración modernista. Identifico su novela como el «discurso ideológico abierto y fiel a un modo de ser, y de proceder, es decir, como la exploración de una conciencia histórica»,<sup>12</sup> la cual tendrá por encargo registrar como documento toda circunstancia vivida, siendo testigo del tiempo, al mostrar los pormenores establecidos por la sociedad del momento que determina el actuar de los personajes. En ella, la mirada masculina de Lizardi desafía las diferencias educativas entre el hombre y la mujer, cues-

7. FERNÁNDEZ DE LIZARDI, José Joaquín, : *Obras III. Periódicos El Pensador Mexicano*, en PALAZÓN MAYORAL, María Rosa y CHENCISKI, Jacobo (coords.), México, Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Estudios Literarios, 1968, pp. 419-437.

8. MENÉNDEZ, Rosalía: *Los proyectos educativos del siglo XIX: México y la construcción de la Nación*, México, Universidad Pedagógica Nacional, Estudios 101, vol. X, verano 2012, p. 192. Accesible en: <http://biblioteca.itam.mx/estudios/100-110/101/RosaliaMenindezLosproyectoseducativosdelsiglo.pdf>, [Consulta: 30-06-2014].

9. Correo de Madrid, 1-V-1790, citado en LABRADOR, Carmen y C. DE PABLOS, Juan, *La educación en la ilustración española*, accesible en: [http://books.google.com.mx/books?id=F90br8sueMC&pg=PA2&lpg=PA2&dq=la+educación+en+la+ilustración+española++carmen+labrador+y+de+pablos&source=bl&ots=mqZ1EKvly4&sig=RJyv1cYCGrXeYBXrT9MiQm9xsYo&hl=es&sa=X&ei=Qv\\_DU8b7HISl8QG51oGIAg&ved=0CCEQ6AEwAg#v=onepage&q=la%20educación%20en%20la%20ilustración%20española%20carmen%20labrador%20y%20de%20pablos&f=false](http://books.google.com.mx/books?id=F90br8sueMC&pg=PA2&lpg=PA2&dq=la+educación+en+la+ilustración+española++carmen+labrador+y+de+pablos&source=bl&ots=mqZ1EKvly4&sig=RJyv1cYCGrXeYBXrT9MiQm9xsYo&hl=es&sa=X&ei=Qv_DU8b7HISl8QG51oGIAg&ved=0CCEQ6AEwAg#v=onepage&q=la%20educación%20en%20la%20ilustración%20española%20carmen%20labrador%20y%20de%20pablos&f=false), p. 83, [Consulta: 14-07-2014].

10. Año de primera publicación.

11. *Antología del Centenario. Estudio documentado de la Literatura Mexicana durante el primer siglo de Independencia (1800-1821)*, Obra compilada bajo la dirección del Lic. Don Justo Sierra. Luis G. Urbina, Pedro Henríquez Ureña y Nicolás Rangel, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1985, p. 29.

12. MARGARITA, León y ECHAVARRÍA, Salvador, en BOBES NAVES, Ma. Del Carmen, *La novela*, Madrid, Editorial Síntesis, S. A, 1998, pp. 11-12.

tionando o dejando abierta la posibilidad de todo debate. En sus relatos se encuentran las ideas del fin de la Colonia, los cuales son hábilmente descritos, así como el principio de la vida del México Independiente, donde se vislumbran las formas literarias, a decir de Yáñez: «En el realismo del Pensador confluyen dos corrientes: una que proviene del hondón [sic] hispánico y otra de origen iluminista».<sup>13</sup>

Se atribuye a José Joaquín Fernández de Lizardi ser el primer prosista mexicano del siglo XIX al incursionar en el campo literario con la novela bautizada por muchos como «didáctica». Para Brushwood «resulta insoportablemente didáctica, por mostrar las horribles consecuencias de la frívola educación de las mujeres y señalar cómo se les debía educar».<sup>14</sup> *El Pensador* reconoció las lagunas, las exageraciones, los vicios de los sistemas pedagógicos de su tiempo, todo lo cual es retratado en su trabajo.

En su obra Lizardi pasa de la idea a la acción, en la cual inserta las costumbres de la época. La pretensión didáctica se refleja en la influencia que ejerce sobre sus lectores en la forma de aprender cómo resolver esa diversidad de situaciones que despiertan la fantasía; lo hace a través del encuentro de momentos que viven los personajes y que se convierten en realidades cuando el lector comparte sus penas, sus alegrías, sus esperanzas, sus logros y sentimientos que traspasan y alivian sus penares.

El género novelístico de *El Pensador Mexicano* con su novela *El Periquillo Sarniento*, ya había desatado otros desafíos educativos, siendo su lectura parte motivante para la discusión, su apreciación y enseñanza; además del entretenimiento, es la narrativa de los problemas sociales, económicos, políticos de la población de bajos recursos. En la novela *La Quijotita*, encontramos a la «Curiosa» quien incita al novelista a escribir, a reflejar cómo es percibida la mujer por el hombre, extendiendo su pensamiento para que el varón mismo se juzgue por ser el artífice de la mujer, cuestión que es retomada en la variedad de actividades dentro del seno familiar, que es de donde proviene el primer propósito educativo. En *Noches tristes*, *Noches tristes* y *Día Alegre*, Lizardi aborda el tema de la tristeza y del dolor como instrumento de prueba y purificación para el hombre virtuoso. En *La vida y hechos del famoso caballero Don Catrín de la Fachenda*, critica la forma de vivir bien, pero sin trabajar de dicho personaje, quien advierte en su epitafio, después de reflexionar sobre su existencia «Que el que como catrín pasa la vida, también como catrín tiene la muerte».

En el trabajo busco:

- a) Descifrar el pensamiento de nuestro autor para profundizar sobre dichos tiempos y sobre todo lo que nos deja en tan rico recorrido ilustrativo, el cual permitirá ampliar y esclarecer el texto escrito que va más allá de lo dicho para tropezar con nuevos sentidos.

La revisión estricta de obras, de su contexto y su elocuente pensamiento, le permitieron conocer y comprender el mundo novohispano, a los personajes políticos, de posiciones sociales diferentes y de diversidad de pensamientos, rodeado de una multitud de miradas nacionales y extranjeras, que iban conformando al primer escritor hispano-

13. YÁÑEZ, Agustín: *El Pensador Mexicano. J. Joaquín Fernández de Lizardi*, México, Secretaría de Educación Pública, Biblioteca del Maestro, 1960, p. XV.

14. JOHN, S. Brushwood: *México en su novela*, México, Fondo de Cultura Económica, Breviarios n. 230, 1973, p. 149.

americano. Por ello pudo darse cuenta de qué sucedía en el país, de las carencias que enfrentaba y qué hacer para «resolver» las situaciones que aquejaban a la mayoría de los pobladores; buscó las estrategias para acercarse a la gente y criticó en sus escritos a las autoridades, al clero, mismos que fueron responsables de sus encarcelamientos mortales, por externar la verdad.

¿Qué tipo de lecturas había? Anne Staples nos sitúa al respecto: «Se leían planes, proyectos, pronunciamientos, proclamas y manifiestos, donde se explicaban los frecuentes cambios de gobierno, o donde se exhortaba a las tropas a cambiar de lealtad hacia un nuevo mandatario que ahora sí reconocería sus gloriosos méritos».<sup>15</sup> Así, las lecturas hasta entonces eran de carácter político; sin embargo, también estaba presente la temática religiosa especialmente importante, la urbanidad, las obligaciones y deberes de los ciudadanos. La libre lectura y la interpretación corrió bajo el criterio de cada sujeto, momento que marca la historia de las mentalidades a decir de la misma Staples.

Nuestro prologuista insertó la chispa y las palabras apropiadas en su redacción, el ejemplo y la motivación para establecer el enlace con la población de toda posición social. Lucas Alamán expresaba que no sólo en la capital, sino en la provincia «la afición a la lectura se iba extendiendo» y los contenidos tuvieron que abrirse a la poca población que sabía leer y disfrutaba de producciones literarias abundantes, muy de acuerdo con las modas del romanticismo que empezaba a enraizarse en México. Sin olvidar a los que leían en voz alta para sus familiares, compañeros o amigos como lo atestigua el siguiente pasaje descrito por *El Pensador*:

«El 9 del corriente, en la fábrica de puros en el estanco, unos pocos riñeron contra unos muchos por la siguiente causa: Tienen los pureros la loable costumbre de juntar entre todos una pequeña gratificación que dan a uno de sus compañeros porque les lea los papeles públicos que adquiere otro de sus mismos compañeros. Pues, señor, sucedió que el día citado leyendo mi papel *Dudas de El Pensador consultadas a doña Tecla*, llegando a aquello de que *no es de fe la Concepción en gracia de la Santísima Virgen*, y que el que quiera lo creerá y el que no, no peca por no creerlo, se escandalizaron unos cuantos cristianísimos que allí estaban, y comenzaron a impedir la lectura del papel: los otros se opusieron y la cosa se encendió, de modo que echaron mano a las cazuelas del almuerzo, y de la campaña parece que resultó un roto de la cabeza.

Alborotóse la oficina, tembló el maestro mayor, se pidió socorro, vino en su favor un triste auxiliar, quien informado de lo que dio motivo a la contienda, decretó de *viva voce*, que no se volvieran a leer allí impresos ningunos.

Entonces los pureros destacaron una comisión que viniese a informarme del hecho y aconsejarse conmigo, pues les era muy sensible se les privase del único arbitrio que tenían de instruirse, a causa de que su salario es tan ratero que no les permite comprar un papel.»<sup>16</sup>

15. STAPLES, Anne: «La lectura y los lectores en los primeros años de vida independiente», en *Seminario de Historia de la educación en México*, México, Ediciones del Ermitaño, El Colegio de México, 1988, pp. 94-126.

16. FERNÁNDEZ DE LIZARDI, José Joaquín: *Periódicos: Correo Semanario de México*, PALAZÓN MAYORAL, María Rosa, (ed.), México, Universidad Nacional Autónoma de México, Dirección General de Publicaciones, «Revolución Ridícula», 1975, pp. 224-225.

En el caso citado, el relator como parte de esa localidad era el que tenía mayor instrucción y servía como mediador entre los que tenían escasa o nula instrucción, pero si vemos el analfabeto piensa y se expresa oralmente. Es trascendente ver cómo se articulaba la palabra, el sentido del texto, la narración descrita, cómo se entendían y leían los papeles que eran esperados, por ello la lectura generaba en los oyentes interesados en las noticias e innovaciones que se sucedían en el país o en otros lugares y como contestatarios de lo escuchado fueron los que a su vez difundieron entre más personas lo inusitado de la información. La recolección económica por partes iguales para la compra de un documento es el atractivo de quién lo dice, dónde lo dice y cuándo lo dice.

Lizardi con su escritura encontró la forma de acercarse al que no sabía leer o escribir, siendo la misma población la interesada en enterarse de las noticias y novedades con diversos contenidos que les presentaba *El Pensador*. Vemos que la imprenta con el periódico abrió brecha entre los letrados y los analfabetos. La lectura pasaba a ser una necesidad para los individuos de los grupos trabajadores, así encontramos que:

«La lectura de la historia nacional contemporánea interesó a un público que había tenido entre manos libros de historia antigua, pero a finales de la Colonia no abundaban trabajos escritos sobre la vida política de la Nueva España, salvo los artículos periodísticos, muchas veces de tipo satírico, como los de Joaquín Fernández de Lizardi, no había un análisis crítico de la situación reciente.»<sup>17</sup>

Importante rescatar en este ejemplo la oralidad que se usó constantemente en tertulias, cafés y en otros espacios como lo constatan François-Xavier Guerra y Juan Pedro Viqueira Albán,<sup>18</sup> al mencionar como pasó la comunicación de voz a oído y como la recepción del texto era percibido y procesado por los oyentes abriendo discusiones y dando resultados inesperados. La lectura generaba que en el escucha se abriese la imaginación, que recreara los acontecimientos, que ampliara el conocimiento del tema que tratase, que aumentara su vocabulario, que conociera más de su lengua. La entonación del lector, daba pie en el acento, las pausas, los suspiros y la admiración, aunque posiblemente la noticia podía causar molestia, dudas, asombros, actitudes que derivaron en seguridad, solidaridad, inseguridad y sobre todo como el oidor tendía a repetir lo escuchado, a su divulgación.

Siguiendo la historia, encontramos que la novela como tal no fue tan abiertamente aceptada porque los padres de familia de ese momento, cuestionaban la lectura de novelas, sobre todo para las jóvenes ¿qué les significaba la novela? A través de ella se imaginaban ser las protagonistas de la novela, las formas claras y detalladas de la narración las encerraba en un mundo diferente al que vivían y sobre todo engendraban el sentimiento puro del amor con otras circunstancias prohibidas al que no podrían acceder. Les hacía imaginar costumbres, formas de vida, apreciar otras modas, vocabulario que repudiaban los padres instruidos bajo posturas tradicionales en los que las féminas debían ser sumisas, calladas y ser educadas para ser mejores hijas, esposas devotas y madres abnegadas,

17. STAPLES, *op. cit.*, pp. 94- 126.

18. Cfr. FRANCOIS-XAVIER, Guerra, *Modernidad e independencias. Ensayos sobre las revoluciones hispánicas*, México, Editorial MAPFRE, Fondo de Cultura Económica, 2010. VIQUEIRA ALBÁN, Juan Pedro: *¿Relajados o reprimidos? Diversiones públicas y vida social en la ciudad de México durante el Siglo de las Luces*, México, Fondo de Cultura Económica, 1987.



debían ser apoyo del esposo únicamente, en una palabra eran mujeres que no visualizaban otros esquemas. De hecho no se les enseñaba a escribir porque de esa manera ellas podrían entrar a un mundo peligroso al externar sus sentimientos, cuestión prohibitiva por la tradición religiosa que reinaba en esos momentos de nuestro México virreinal.

Fernández de Lizardi articuló en sus novelas bajo un bullicio manifiesto los entramados que van conjuntando la educación familiar, con interrelaciones entre las personas que se ven involucradas en ese ambiente: tías, tíos, amigas, sobrinas, amistades, clérigos, etc. Le interesa el total de esas relaciones que van a conjuntar la riqueza de cada uno de los integrantes, en donde vierten su experiencia con relación a las formas de educación: graciosas, interesantes, sorprendentes, atractivas, engañosas, imitables, ejemplares y significativas.

«Era, pues, mi buen tío un clérigo viejo como de sesenta años de edad, alto, flaco, descolorido, de un rostro venerable y de un mirar serio y apacible; los años habían emblanquecido sus cabellos, y sus estudios y enfermedades, consumiendo su salud, despoblaron de dientes sus encías, llenaron de arrugas el cutis de su cara y opacaron la vista de sus ojos que eran azules y se guarecían debajo de una hermosa pestaña y grande ceja; sin embargo, en su espaciosa frente se leía la serenidad de una buena conciencia, si es que las buenas conciencias se pintan en las frentes anchas y desmedidas calvas; sus discursos eran concertados, y las palabras con que los profería eran dulces y a veces ásperas, como lo fueron siempre para mí; su traje siempre fue trazado por la modestia y humildad propia del carácter que tenía; sus manos con su corazón estaban abiertas al indigente, y todo lo que le rindió su curato lo invirtió en el socorro de sus pobres feligreses, con cuyas circunstancias se hizo generalmente amable de cuantos le trataron, menos de mí, que a la verdad no lo tragaba porque, a título de mi tío y de que me quería mucho, era mi constante pedagogo, mi fiscal vigilante y mi perpetuo regañón.»<sup>19</sup>

El novelista se da cuenta de que la educación tradicional está imbuida por otras situaciones y que, apoyada en supersticiones tradicionales, pretenden educar a los niños y niñas para sosegarlos con relatos sobre espantos, sustos, fantasmas, apariciones, los que doblegan el entendimiento y la inocencia para formar seres asustadizos, miedosos, inseguros, desconfiados. Lizardi critica en *La Quijotita* como una educación abandonada a la ignorancia de los malos hábitos de la crianza, pues ¿qué sujetos se formarían si todos crecieran con tanta suspicacia, en qué o en quién creerían y qué ciudadanos tendría la nación si esta educación fuera la reinante en nuestro país? La ignorancia es el atraso que sufren los ciudadanos por culpa de tradiciones mal entendidas o mal interpretadas. Él no cree tampoco en los milagros pues son parte del absurdo, y rechaza que los adultos atemoricen a los pequeños, cuestión que le sucede a la *Quijotita*,<sup>20</sup> dado que fomentan el temor, la angustia y la enfermedad.

19. FERNÁNDEZ DE LIZARDI, José Joaquín: *Vida y hechos del famoso caballero Don Catrín de la Fachenda*, capítulo II «Describe la figura de su tío el cura, y da razón de lo que conversó con él y con su amigo Precioso, y sus resultados», en FERNÁNDEZ DE LIZARDI, José Joaquín, *Obras VII Novelas*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Filológicas, Centro de Estudios Literarios, pp. 545-550.

20. FERNÁNDEZ DE LIZARDI, José Joaquín: *La Quijotita y su prima*, México, Editorial Porrúa, S. A., Capítulos XXVI «En el que continúa el coronel instruyendo a su hija acerca del matrimonio» y XXVII «En el que sigue la disputa que el coronel tuvo con la beata», 1967, pp. 204-220.

Él es partidario de sensibilizar a través de la instrucción, de introducir otra manera de enseñar a razonar a los pequeños (as), cuestión que se simplifica si el familiar o docente que interactúa con el educando tiene la capacidad para discurrir en asuntos que no tienen que ver con la «religión» que él mismo profesa. El papel de *El Pensador* es del ilustrado quien no se deja llevar por antecedentes que no tienen lógica para sustentar el conocimiento verdadero.

En su novela *La Quijotita*, el autor se refiere a varios estilos de la educación femenina: una familiar «Tú, si, eres verdadera madre; tú, sí cumples con los deberes de la naturaleza».<sup>21</sup> Y otra social «Si sabe bailar, yo la he enseñado; si sabe comer con limpieza, tratar a todo el mundo según su clase, vestirse con arreglo a las últimas modas, llevar el cuerpo con aire, manejar con garbo el abanico y todas estas cosas tan necesarias en una señorita. ¿A quien lo debe sino a mí?»<sup>22</sup> Pero en ellas también desglosa los comportamientos que harán reflexionar a la mujer, y reconocemos las intenciones del escritor al destacar ambas educaciones.

La función de la educación ha de ser doble: la socialización por una parte, y la formación moral de la persona por otra. Educar es formar el carácter, es enseñar a convivir, a relacionarse con los demás, es saber respetar. Las formas de convivencia tienen que ser claras y explícitas para que todos y cada uno sepan qué pueden exigir y qué pueden esperar unos de otros.

¿Por qué cobra importancia el trabajo novelístico de Fernández de Lizardi? Porque va describiendo el contexto entre el México Colonial lleno de tradiciones «religiosas» en el que la educación familiar es la base más importante de toda sociedad, es el espacio donde se forman los hijos e hijas con valores, urbanidad, y, cualquier otro medio que altere esa situación será fuertemente criticada por los padres; ellos serán los que dictaminen el tipo de lectura para sus hijos e hijas previa revisión del libro. El contenido de la lectura era diferente para los y las jóvenes, en este sentido Fernández de Lizardi escribe con un lenguaje claro, sencillo, atractivo, que retoma del habla popular, recoge sus modismos, sus expresiones, sus aspiraciones para envolverlos en la trama de la novela. Su didáctica es motivante, simple y generosa para explicar el contenido. Utiliza las formas para llegar a sus lectores sin esfuerzo, pero no por ello oculta la intención de instruirlos.

La forma de enseñanza de nuestro autor es una didáctica divertida, lúdica, donde aparece la exposición como sermón, la descripción como ejemplificadora. La instrucción con base en moralejas y cuestionamientos de diversa índole remiten al lector a reflexionar y a proclamar su libertad, su elección y decisión en el camino de la vida.

Destacamos en su exposición la claridad de pensamiento, el lenguaje propicio, el momento adecuado, los ejemplos singulares, la retroalimentación constante que imprime en cada relato, basada en problemas reales para ofrecer una respuesta racional que va desenredando poco a poco en cada circunstancia. En el desarrollo imprime la motivación para que sus lectoras vayan siguiendo la temática con su pensamiento, sus emociones, que razonen en las acciones que le presenta el escritor. Al mismo tiempo permite ir apropiándose de las circunstancias como reflexión personal y de aprendizaje constante.

21. *Ibid.*, Capítulo I «En el que se da razón de quiénes fueron estas dos señoras, y de la primera educación de ambas», pp. 1-7.

22. *Ibid.*, Capítulo V «En el que se trata de un asunto de gravísima importancia», pp. 38-45.

La idea general que presenta nuestro autor es básicamente que toda conducta de los seres humanos es el reflejo de una educación familiar, cifrada en los primeros cuidados que se reciben por parte de los padres, donde las caricias, las atenciones, el cariño, el respeto, reforzarán la seguridad, capacidad y confianza que se exigen en el desenvolvimiento que unos y otros realizan. En el caso de la novela la *Quijotita* son los padres quienes transmiten la conciencia que cada hija tenga para diferenciar sus acciones y movimientos en un mundo tan cambiante.

La pluma lizardiana se desliza presentando diversas situaciones que van entre lo tradicional como la transmisión de sacramentos, las formas de oración, los preceptos morales, símbolos, ritos, definiciones discursivas, es el conjunto de actos por los que se transmiten los medios adecuados para propiciar la intuición del ser, como la Modernidad, referida a la idea kantiana de tener el valor de ser uno mismo, relacionado con el progreso, la utilidad, de tener otra concepción del mundo, de persona vieja a persona nueva, pero también de instrucción y de incorporación de la mujer al mundo productivo, iniciado con el aprendizaje de oficios. Tradición que corresponde a los ritos y creencias religiosas en el que «instruir deleitando» dará cuenta de estas dos posiciones: tradicional y modernidad.

Al mostrarnos las formas de educar a hombres y mujeres en el recinto familiar, Lizardi también habrá de contemplar los pormenores que la familia, la sociedad, los amigos traen a colación, es decir, otras educaciones bajo otras influencias maliciosas o valiosas. En esta formación está la explicación del por qué la sociedad puede quedar estancada o ser impulsora de políticas que contribuyan a generar el progreso tan anhelado por la nación.

La sociedad como tal, es cambiante, atrayente, proporciona una vida acelerada por lo que púberos y jóvenes demandan relajación y buscan entretenimientos, fiestas, imitación de formas de vida que incitan a cualquiera a ser parte de esa transformación, como el novelista describe. Lo importante es la formación que hayan recibido en sus hogares por parte de sus padres para razonar y controlar su conducta y pensar: ¿qué tipo de padres habrá que formar para enfrentar estas situaciones?

De hecho el mensaje que el escritor quiere ofrecer a sus lectores, es: revisa tu vida, tus acciones y es tiempo de que hagas una reflexión profunda: ¿Quién eres, cómo vives tu vida y qué esperas de ella? Todo ello en función de la educación que recibiste de tus padres.

He rescatado aquí el pensamiento de Lizardi por ser un personaje del cual deriva una multitud de mensajes llenos de brío, de reflexión sobre problemas que parecen actuales tales como ignorancia, pobreza cultural, desconocimiento del país que se habita, escasa educación, violencia, penuria, vicios, miserias y corrupción, todas ellas cuestiones difíciles de erradicar. Lizardi no se rindió en su labor, que más que informar, pensó en transformar las mentes de muchos de sus lectores. ¿Quién será el próximo *Pensador Mexicano* que escriba y nos haga notar nuestras desgracias?

El legado histórico y literario está dado en la obra de este escritor novelista, el cual está presente en su lema: «*Quien hizo lo que pudo por su patria*».<sup>23</sup>

23. FERNÁNDEZ DE LIZARDI, José Joaquín, «Testamento y despedida de El Pensador Mexicano», *Obras XIII. Folletos (1824-1827)*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Filológicas, Centro de Estudios Literarios, 1995, pp. 1043-1053.

---

# EL SISTEMA MERITOCRÁTICO Y REPUBLICANO FRANCÉS A TRAVÉS DE *CLAUDINE EN LA ESCUELA* DE COLETTE. EXPLORACIÓN DE UN RECURSO DIDÁCTICO<sup>1</sup>

**Antonio Fco. Canales Serrano<sup>2</sup>**

Universidad de La Laguna

Esta comunicación pretende ofrecer una guía para la utilización de la novela *Claudine en la Escuela*<sup>3</sup> de Colette como recurso didáctico en las asignaturas de historia de la educación. Se entiende que esta novela constituye una vía fructífera, a la vez que amena y sugerente, de aproximación a las características fundamentales del sistema educativo republicano francés de finales del siglo XIX, concretamente al subsistema primario destinado a las clases populares. El objetivo es trabajar las características de la escuela republicana, la oferta de movilidad social a través de los estudios de magisterio que esta escuela ofrecía a los sectores populares y el carácter meritocrático que presidía todo el proceso.

## Objetivo

La propuesta tiene como objetivo la redacción de un ensayo en el que el alumnado identifique las principales características del sistema educativo francés del cambio de siglo. Se trata de una aproximación global en la que el alumnado debería enunciar la característica en cuestión, contextualizarla, localizarla en la novela y comentarla. Debe quedar siempre muy claro que se trata de un ejercicio histórico y no de un comentario literario o de contenido. Para ello se ofrece un guión de trabajo pautado y detallado que pretende centrar al alumnado en las cuestiones relevantes. El guión no incluye un apartado específico dedicado al género. Se entiende que, al tratarse de un trabajo sobre la educación femenina, la perspectiva de género es transversal y está presente en todo el trabajo.

1. Este trabajo se ha realizado en el marco del Proyecto de I+D+i «Política de la ciencia, institucionalización y epistemología en la constitución de un contrato social para la ciencia en España, 1900–1968», FFI2012-33998, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad.

2. Contacto: [acanales@ull.es](mailto:acanales@ull.es)

3. En esta propuesta se toma como referencia la siguiente edición: COLETTE: *Claudine en la Escuela*, Barcelona, Anagrama, 1986.

## Guía de trabajo

### Contextualización

#### - Breve presentación de Colette

El alumnado debe realizar una breve nota de presentación de esta escritora nacida en 1873 que alcanzó un notable reconocimiento en el mundo de las letras francesas. Las biografías más accesibles de Colette suelen insistir en el carácter transgresor de su sexualidad señalando sus sucesivas parejas y su bisexualidad. Este es un hilo interesante para introducir en clase algunas pinceladas históricas sobre la heterodoxia sexual bajo el patriarcado burgués y para realizar una breve aproximación al fascinante mundo de la bohemia cultural del París de la *Belle Époque*. En todo caso, no debe pasarse por alto en la biografía de la autora la apropiación de la autoría de sus primeras obras —entre ellas la novela analizada— por parte de su marido Willy, un fenómeno muy común que da pie a nombrar a otras escritoras como María Lejárraga en España.<sup>4</sup>

#### - Las leyes de Jules Ferry y el sistema educativo republicano

La autora nació en 1873 y la novela se publicó en 1900. Estas dos fechas límite sitúan la acción de la novela en los años definitorios del modelo educativo republicano francés establecido por las leyes impulsadas por Jules Ferry (1879-1886). El alumnado debe citar este conjunto de leyes<sup>5</sup> e identificar las principales características del sistema educativo resultante, como la obligatoriedad, la gratuidad, el laicismo y la plasmación de los valores republicanos de igualdad, libertad y fraternidad.

### El sistema dual: La escuela del pueblo y la escuela de la burguesía

El modelo republicano francés no rompía con el carácter dual tradicional de los sistemas educativos europeos. Por el contrario, consolidaba la férrea separación entre la escuela del pueblo y las instituciones educativas burguesas a través de la extensión y diversificación de la primera.<sup>6</sup> Así, en lugar de favorecer la popularización de la enseñanza secundaria, se ampliaba la enseñanza primaria con una oferta educativa bifurcada en diversos itinerarios superiores que aspiraba a satisfacer la demanda popular de continuación de estudios (y de promoción social), a la vez que preservaba la exclusividad social de *colleges* y liceos.<sup>7</sup>

4. Sobre Colette existe abundante información en la red que puede ampliarse en siguiente volumen colectivo: VÁZQUEZ, Lidia y LANIEZ, Gérard: *Colette Universal*, Castelló de la Plana; Universitat Jaume I – Ellago, 2007.

5. Ley de 9 de agosto de 1879 sobre las escuelas normales primarias; Ley de 27 de febrero de 1880 relativa a la libertad de la enseñanza superior; Ley de 16 de junio de 1881 sobre la gratuidad absoluta de la enseñanza primaria; Ley de 16 de junio de 1881 sobre los títulos exigidos para el ejercicio del magisterio primario; Ley de 28 de marzo de 1882 sobre la enseñanza primaria obligatoria; Ley de 21 de diciembre de 1880 sobre la enseñanza secundaria femenina; Ley de 30 de octubre de 1886 sobre la organización de la enseñanza primaria. El texto original íntegro de cada una de estas leyes puede consultarse en <http://www.senat.fr/evenement/archives/D42/>.

6. BATHILDE, Sandrine y TRAMIER, Jean-Marie: *Histoire de l'éducation nationale de 1789 à nos jours : de la vocation à la fonctionnarisation*, París, Ellipse, 2007, p. 162.

7. Este carácter dual del sistema educativo republicano está sintéticamente expuesto en castellano en el

El alumnado debe tener muy presente que la novela se desarrolla exclusivamente en este primer ámbito y, más concretamente, en el tránsito entre la escuela elemental y los estudios de magisterio, la principal vía de continuación de estudios que se ofrecía a las clases populares. En esa escuela de pueblo y para el pueblo, la señorita Claudine constituye un caso muy excepcional que se explica por el fallecimiento de la madre y la inhibición del padre, quien se desentiende de la educación de su hija y le concede unos márgenes de libertad poco comunes entre las jóvenes burguesas. De hecho, al inicio de la novela la protagonista deja clara esta excepcionalidad estableciendo que las jóvenes de su clase social estudiaban en los internados de la capital y que, de haber vivido su madre, su destino educativo habría sido o un convento o un instituto lejos de su amado pueblo (p.10). Esta negativa a seguir las pautas de su clase lleva a Claudine a la escuela primaria del pueblo en la que comparte aulas con «hijas de tenderos, labradores, policías y sobre todo obreros; todas ellas bastante mal aseadas» (p.10). Esta última observación anticipa el desdén aristocrático con que la protagonista (y, por tanto, la autora) trata a sus compañeras y a su medio.

### La estructura de la enseñanza primaria republicana

La extrema vaguedad de la autora con respecto a la ubicación de Claudine en la estructura de la enseñanza primaria republicana obliga a un ejercicio de deducción a partir de alusiones poco sistemáticas. La escuela elemental republicana cubría la obligatoriedad escolar entre los 6 y los 13 años y se dividía en tres grados. De manera congruente con esta división, la novela hace referencia a la existencia de tres clases: la de las pequeñas, la de segundo grado y la de las mayores (p.66), cada una de ellas atendida por una maestra. Cabría interpretar, pues, en una primera aproximación, que la protagonista cursaba el tercer grado. Sin embargo, los 15 años de edad de Claudine y sus compañeras resultan contradictorios con esta ubicación. Por otro lado, existe un pasaje de la novela en que de manera muy rápida y secundaria se hace referencia a la existencia de un curso de niñas de 12 a 14 años (p.26). Parece, pues, más plausible que Claudine y sus compañeras hubiesen concluido su periodo de escolarización obligatoria y estuviesen matriculadas en algún tipo de enseñanza pos elemental, concretamente en un *curso complementario*.

Los cursos complementarios, adscritos a la escuela elemental, suponían una versión limitada y rural de la escuela primaria superior establecida en las poblaciones de mayor tamaño.<sup>8</sup> Tanto los unos como especialmente la segunda daban cuenta de la prolongación y diversificación de la enseñanza primaria establecida por la reforma educativa republicana a la que ya se ha hecho alusión. En el caso de la novela, el objetivo de este curso complementario era la preparación de las alumnas más aventajadas para la realización del examen de acceso a la Escuela Normal que se realizaba a partir de los 15 años.<sup>9</sup>

La voluntariedad de este curso ayuda a entender el reducido número de alumnas que lo siguen, apenas siete, frente a la masificación del primer grado cursado por una cincuentena de alumnas (p. 64). Por otro lado, la inexistencia de una cuarta maestra des-

apartado «Las tres disonancias principales de la Tercera República» de LELIEVRE, Claude: «Sistema educativo», en HOUSSAYE, Jean (ed.), *Cuestiones pedagógicas: enciclopedia histórica*, México, Siglo XXI, 2003, p. 435.

8. MAYEUR, Françoise: *Historie de l'enseignement et de l'éducation. III. 1789-1930*, París, Perrin, 2004, p. 609.

9. *Ibid.*, p.613

tinada a atender este curso explica la amplia autonomía con que se desarrolla el trabajo escolar de este grupo.

Esta vaguedad de la novela con respecto a la estructura de la escuela requiere que se guíe al alumnado en la clarificación de la compleja estructura de la enseñanza primaria en la Francia republicana. Para comprender la novela, el alumnado debe tener presente la diferencia entre la escuela elemental con sus tres grados y las vías de continuación como la escuela primaria superior o los cursos complementarios en la misma escuela elemental.

### Las instalaciones escolares

La importancia concedida por la Tercera República a la educación queda subrayada por su programa de construcciones escolares. En apenas una década se construyeron cerca de 16.000 escuelas y se reformaron otras 30.000.<sup>10</sup> La nueva educación republicana requería de unas instalaciones escolares adecuadas, amplias, iluminadas, ventiladas e higiénicas. Pero más allá de este propósito pragmático, el edificio de la escuela constituía el eje principal de la reordenación simbólica del espacio de la comunidad rural. Ya fuera como santuario de la educación laica<sup>11</sup> o como *palacio del pueblo*,<sup>12</sup> el edificio escolar presentaba una monumentalidad acorde con su nueva centralidad.

La novela da cuenta de esta transición contraponiendo la vieja escuela en proceso de derribo al nuevo edificio escolar en construcción. La vieja escuela, «destartalada, insalubre» (p. 9), contaba tan sólo con dos aulas, «dos salas de una suciedad y de una fealdad increíbles» (p. 10). La escasez de ventilación y el hacinamiento de la jóvenes *poco aseadas* provocaban que «el tufo de las clases, después de las tres horas de clase de mañana y tarde, tumba[ra] literalmente de espaldas» (p. 10). Por contraste, el nuevo edificio tenía tres aulas, una por grado, dormitorio para la maestra directora y habitaciones para las maestras adjuntas (p. 78). Más tarde la novela hace referencia a la existencia de un pequeño internado y describe la habitación y el baño de las internas (p. 104).

El nuevo edificio de la escuela de Claudine responde a las pautas de la escuela rural prototípica de la Tercera República: un edificio simétrico con las secciones de niños y niñas en los extremos separadas por el ayuntamiento que se situaba en el centro.<sup>13</sup> Se trata de un diseño que reforzaba tanto la estricta separación de sexos de la educación republicana como su estrecha vinculación con el Estado. De hecho, como señala Bernard Toulhier, escuela y ayuntamiento fusionados constituían el templo del nuevo orden republicano.<sup>14</sup>

10. DARCOS, Xavier: *La escuela republicana en Francia : obligatoria, gratuita y laica. La escuela de Jules Ferry*, Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza, 2005, p. 90.

11. TOULIER, Bernard: «L'architecture scolaire au XIXe siècle: de l'usage des modèles pour l'édification des écoles primaires», *Histoire de l'éducation*, 17, 1982, p. 2.

12. DARCOS, *op. cit.*, p. 90.

13. *Ibid.*, *ibid.*

14. TOULIER, *op. cit.*, p. 2.



### Organización y prácticas escolares

Las páginas de la novela constituyen una interesante fuente para adentrarse en el funcionamiento de una escuela elemental rural francesa de finales del siglo XIX. En diferentes momentos la novela incluye referencias al currículo: caligrafía (p. 46), redacción (p. 24), matemáticas (p. 90), dibujo (p. 72), música (pp. 52–56) y costura (pp. 64 y 102). Obviamente, no se trata de un acercamiento sistemático, pues no se incluyen entre los recuerdos de Colette la geografía, la historia, las ciencias o la gimnasia, materias todas ellas obligatorias. Se trata de un ejercicio selectivo de memoria que describe aquellas prácticas que quedaron en el recuerdo de la autora como definitorias de la vida escolar. El alumnado debe identificar y comentar los métodos y hábitos didácticos que subyacían a estas prácticas.

Resulta también interesante detenerse en la implicación de las alumnas en el mantenimiento de la escuela, una faceta que resulta inaudita para los estudiantes actuales. La novela muestra cómo las alumnas se encargaban por turnos de partir y acarrear la leña y encender el fuego a las siete de la mañana (p. 31) y de barrer las aulas después de las cuatro (p. 68). De manera similar, las alumnas internas se encargaban de subir el agua para el aseo (p. 104). De estas alusiones es posible deducir que la jornada típica de la escuela elemental comenzaba a las ocho de la mañana y finalizaba a las cuatro de la tarde. La referencia ya mencionada en el apartado anterior a la escasa ventilación de las aulas (p. 10) apunta a dos turnos de clase de tres horas, por lo que cabe situar la pausa para la comida entre las once y la una.

Con respecto al material escolar, la novela incluye dos referencias que el alumnado no debe pasar por alto. La primera es la fascinación que las chicas sienten por el material escolar y el orgullo que muestran por su posesión (p. 128). La segunda es el carácter público de los libros de texto que pertenecían al municipio y que las alumnas tomaban en préstamo durante el curso escolar (pp. 129–30). Se trataba de una de las medidas destinadas a convertir en real la gratuidad de la escuela republicana. No está de más subrayar en este punto la utilidad de la historia de la educación para los debates educativos actuales.

Finalmente, el alumnado debería analizar en este apartado la exposición escolar con que concluye el curso (p. 185). El trabajo manual era uno de los componentes obligatorios de los cursos complementarios y suponía una formación básica para el mercado laboral. Se trataba, naturalmente, de una formación diferenciada por sexos que establecía los trabajos de madera para los chicos y de costura para las chicas.<sup>15</sup>

### Inspección

El inspector era una figura clave en la gobernanza de los sistemas educativos tradicionales. La novela dedica algunas páginas a describir la visita del inspector, quien es presentado como un viejo afable y bonachón (pp. 109–16), en abierta contraposición al joven delegado comarcal. El inspector supervisa el nivel académico de las alumnas y para ello les pregunta. Esta práctica estaba tan asumida por las alumnas que la amiga poco inteligente de Claudine pregunta si el Ministro de Agricultura, cuya visita al pueblo cierra la novela, también les preguntará (p. 193). No obstante, el interés del inspector no se limita

15. MAYEUR *op. cit.*, p. 611.



a los contenidos académicos, sino que atiende también a la asimilación de valores morales y sociales. Con respecto a los primeros, vigila el recato en el vestir, la ausencia de adornos y sobre todo que el cabello de las adolescentes esté estrictamente recogido. En este sentido, el inspector republicano no se aleja demasiado del puritanismo fundamentalista de Mr. Brocklehurst, el terrible director de Lowood en *Jane Eyre*, aunque en una versión suave, amable y laica. En el ámbito de la educación cívica, el inspector pretende constatar con una redacción sobre la ociosidad que las alumnas han interiorizado los valores burgueses de trabajo y ahorro. En este punto, la autora se muestra muy crítica y denuncia la falsedad del currículo escolar: «¡Conque no es cierto que los obreros que trabajan durante toda su vida mueran jóvenes y derrengados! Pero bueno, no hay que decir eso. En el 'programa de exámenes' las cosas no suceden precisamente como en la vida» (p. 116).

Frente al control técnico del inspector, el delegado comarcal, nombrado por los prefectos entre los notables republicanos locales, entra más en el ámbito del control político.<sup>16</sup> En el caso de la novela, el delegado comarcal es un médico que acosa sexualmente a maestras y alumnas y promueve de manera caciquil la carrera profesional de las primeras.

### El profesorado

Constituye un lugar común referirse a los normalistas franceses del periodo estudiado como los «húsares negros de la República», haciéndose eco de la expresión de Charles Péguy de 1913.<sup>17</sup> Tras un intenso y austero proceso formativo en régimen de internado, estos jóvenes normalistas, convertidos ya en maestros, se ponían al servicio del orden republicano para difundir sus valores en los remotos pueblos sumidos en el oscurantismo y la religión. Las maestras no se alejaban en exceso de este ideal. Estas «monjas laicas de la República»<sup>18</sup> se erigen en un protagonista colectivo de la novela. Prescindiendo de las intrigas afectivas y eróticas que las envuelven en el relato de Colette, el alumnado debe identificar a la mujer educada que desarrolla una carrera profesional de la que obtiene recursos propios que le permiten tomar las riendas de su vida. En este sentido, resulta importante insistir ante el alumnado en la práctica inexistencia durante el siglo XIX de oficios que permitieran la independencia de las mujeres.

Estas nuevas maestras profesionales eran también un producto de la reforma educativa de la Tercera República. La ley Bert de 1879 extendió el modelo formativo de los varones a las mujeres al obligar al establecimiento de escuelas normales femeninas en todas las capitales provinciales.<sup>19</sup> En sintonía con la expansión de las construcciones escolares, en apenas una década se crearon 64 escuelas normales femeninas.<sup>20</sup> En paralelo

16. MAYEUR, *op. cit.*, p. 618

17. BATHILDE y TRAMIER, *op. cit.*, p. 121; DARCOS, *op. cit.*, p. 13.

18. MAZATAUD, Pierre: *Institutrices: Soeurs laïques de la République?*, Rennes, Ouest-France, 2006.

19. MAYEUR, *op. cit.*, pp. 593-594.

20. GEORGE, J.: «Deux cents ans d'Écoles Normales», en LETHIERRY, H. (ed.), *Feu les Écoles Normales (et les IUFM ?)*, París, L'Harmattan, 1994, citado por TEZANOS, Araceli de: «Formación de maestros y pedagogía en Francia: una revisión y dos comentarios», Documento preparado para el proyecto *La memoria activa del saber pedagógico en la contemporaneidad*, Instituto de Pedagogía, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Colombia, p. 17. Disponible en [http://de-tezanos.net/Maestros\\_y\\_pedagogia\\_en\\_Francia.pdf](http://de-tezanos.net/Maestros_y_pedagogia_en_Francia.pdf) ,[Consulta:

al edificio escolar, la novela da cuenta de esta significativa transición en el caso del profesorado. La antigua maestra, «fea, ignorante, dulce» (p. 9), desaparece junto a la vieja escuela para dejar paso a la nueva profesional, educada e independiente, muy alejada de la sensiblería y el sentimentalismo. De hecho, la insistencia de Colette en la frialdad e instrumentalidad de la directora ilustra su rechazo a este nuevo tipo de mujer, a la que acaba degradando al vincular su progreso profesional a los servicios sexuales prestados al delegado comarcal, un procedimiento que imitará la maestra adjunta.

Aunque la autora no se detiene a describir la forma de vida de estas maestras y elude las cuestiones domésticas como las comidas, en la novela queda claro que las maestras viven en la propia escuela, en las habitaciones instaladas en el piso superior que a menudo compartían. Toda la vida de los maestros gravitaba, por tanto, en torno a la escuela, circunstancia que hacía difícil establecer los límites de la jornada laboral. La novela coincide con la historiografía educativa en presentar a los maestros como un grupo social aislado de la comunidad rural cuyos miembros se relacionan básicamente entre sí. Jacques Ozouf defiende que más que por la hostilidad, la relación de los campesinos con el maestro se caracterizaba por la incompreensión hacia una persona que no trabajaba con las manos y cuya remuneración llegaba regularmente con independencia de las cosechas y la meteorología.<sup>21</sup> En palabras de Xavier Darcos, el maestro sufría un doble estatus de paria: «demasiado instruido para seguir siendo campesino, demasiado pobre para convertirse en burgués. Por otro lado, llegado de otro lugar, en parte extranjero, el maestro tiene dificultades para integrarse».<sup>22</sup> La figura de la maestra adjunta Aymée, apenas salida del largo, austero y duro periodo de internamiento normalista que la ha separado de sus orígenes sociales y de su familia, resulta prototípica de este aislamiento y desclasamiento (p. 13). Su noviazgo con el joven maestro adjunto que comparte sus circunstancias no constituye un recurso literario, sino el reflejo de una realidad muy común en ese momento. El matrimonio entre maestros, por otro lado, constituía una opción pragmática para duplicar los magros ingresos individuales.<sup>23</sup>

### **El acceso a la escuela normal: meritocracia y ascenso social**

No obstante, el interés histórico de la novela no reside en la exposición de la vida de los maestros, que como se ha indicado es muy fragmentaria, sino en la descripción en detalle del principal mecanismo de promoción social que ofrecía la escuela primaria rural: el acceso al magisterio.

El alumnado debe ser consciente de que la especificidad de las escuelas normales de la Tercera República francesa residía en su carácter de internado y en su gratuidad.<sup>24</sup> El primero sometía durante tres años a los aspirantes a maestros a un ininterrumpido, austero y severo programa formativo, destinado a dejar una huella indeleble en su carácter, que hacía que estos estudios estuvieran más cercanos al servicio militar o al sacerdocio (de ahí los *húsares* y las *monjas*) que a los actuales grados de formación de maestros. La

27-02-2015].

21. OZOUF, Jacques : *Nous les maîtres d'école*, Paris, Julliard – Gallimard, 1973, pp.147–8. Citado por DARCOS, *op. cit.*, pp.172–3.

22. *Ibid.*, p. 175.

23. PROST, Antoine: *L'enseignement en France, 1800–1967*, Paris, Armand Colin, 1968, p. 382.

24. BATHILDE y TRAMIER, *op. cit.*, p. 121.

gratuidad garantizaba que la movilidad social que estos estudios ofrecían se extendiera a toda la población con relativa independencia de su riqueza. En un ejercicio paradigmático de meritocracia, la República seleccionaba a los chicos y chicas académicamente más brillantes de las clases populares, los formaba gratuitamente y los ponía a su servicio como maestros de los mismos grupos sociales de los que habían salido. Eliminadas las cargas económicas de matrícula, manutención y alojamiento que en la mayoría de los países restringían el uso de esta vía de movilidad, el modelo francés erigía el mérito en el único factor de selección. Para ello se verificaba anualmente en la segunda quincena de julio un examen de ingreso que constituía la clave de bóveda del ascenso social a través de la escuela.

La novela está repleta de referencias a esta movilidad meritocrática. De hecho, la Escuela Normal es la principal expectativa de todas las alumnas avanzadas, quienes permanecen en la escuela precisamente para preparar ese examen de ingreso. De ahí que Claudine desconcierte al inspector al manifestar aristocráticamente su desinterés por los estudios de magisterio (p. 113), a pesar de sus aptitudes académicas, reiterando una posición excepcional que ya había comunicado al delegado comarcal al inicio de la novela (p. 25).

La novela se extiende en la descripción del examen de ingreso. La primera característica del examen que puede constarse en el relato de Colette es que se trata de un examen que se realiza en la capital provincial. Consecuentemente, las alumnas viajan fuera de su pueblo y se alojan en la capital durante tres días bajo la supervisión de la directora. Pero la novela da cuenta además de un elemento decisivo para el carácter meritocrático del modelo: la gratuidad. Las alumnas no sufragaban los gastos del viaje, sino que estos corren a cargo del Estado: ninguna de ellas se queda en el pueblo porque su familia no pueda costear el traslado (p. 133).

La mecánica del examen está profusamente descrita y para su comprensión contamos con sus notables similitudes con una experiencia muy cercana al alumnado como la PAU. Al igual que en la actualidad se mezclaba a las alumnas de diversos colegios para que no copiasen de sus compañeras. De manera similar a nuestros días, se arbitraba un procedimiento para asegurar el anonimato del examen, en este caso una solapa identificativa que se arrancaba (p. 145) en lugar de los modernos códigos de barras. Todo ello no impedía que (¿como ahora?) las alumnas desarrollasen estrategias para burlar estas prevenciones y se comunicasen entre sí por medio de bolitas de papel (pp. 147 y 151).

El primer día se dedicaba a la realización de exámenes escritos de ortografía (p. 146), caligrafía (p. 148) y redacción (p. 150); el segundo a los de matemáticas (p. 156) y dibujo (pp. 161-162). El alumnado encontrará en estas descripciones elementos suficientes para comentar la modalidad, contenidos y criterios de evaluación de cada examen. A modo de ejemplo, el examen de ortografía consistía en un dictado que se recreaba en los participios pasivos y los plurales equívocos y en el que los acentos contaban como media falta (p. 146) (se suspendía con cinco faltas).<sup>25</sup> Con respecto al examen de redacción (p. 150), sería deseable que el alumnado fuese capaz de identificar que el tema de la redacción propuesta que las aspirantes a maestras versaba precisamente sobre la educación de las mujeres. Se trata de un diálogo de la obra *Las mujeres sabías* de Moliere en la que Crisaló prioriza las tareas domésticas frente a la cultura en el caso de las mujeres.

25. DARCOS, *op. cit.*, p.58.

Los exámenes escritos constituían la primera criba del proceso de selección. La novela describe la inquietud de las chicas durante la tarde libre para la corrección y la consulta de las notas fijadas en la puerta del local del examen en la noche (pp. 159–161). Superado este primer corte, se pasaba a los exámenes orales.

El último día las candidatas se examinaban oralmente de matemáticas, historia, geografía, ciencias, física y química, inglés, literatura y música. La novela da cuenta de la mecánica de estos exámenes que se realizaban de manera simultánea. Cada examinador se sentaba «grave, casi lúgubre» (p. 163) detrás de su correspondiente mesa en las esquinas del aula e iba llamando por turno a las alumnas. La descripción de cada examen ocupa bastantes páginas (pp. 163–177) que, como en el caso de los escritos, deberían servir de fuente para análisis y comentarios acerca de su contenido y desarrollo. Finalmente, es de esperar que el alumnado repare en que, a pesar de tratarse de un examen para chicas aspirantes a estudiar en una institución femenina, sólo existía un miembro femenino del tribunal, la profesora de música (p. 163 y pp. 176–177).

Como cabría esperar de su afilada crítica, Colette subraya la dimensión social más que académica de todo el proceso e insiste en el origen social humilde de las candidatas y en el ascenso social que suponía para ellas la admisión en la Escuela Normal. No obstante, no acompaña sus observaciones de empatía alguna hacia las jóvenes candidatas, ni hacia sus aspiraciones. Por el contrario, la aristocrática indiferencia con que Claudine participa en el proceso se torna abierto desprecio al referirse a sus compañeras: «la mayoría de estas hijitas de campesinos avaros o de diestros obreros poseen el don de la aritmética hasta tal punto que me dejan estupefacta» (p. 156). Este distanciamiento de los valores escolares le lleva a realizar una cruel, pero certera, descripción de la formación del magisterio y de las razones que explicaban su elección:

«De las sesenta chicas, cuarenta y cinco son hijas de campesinos o de obreros; con tal de no trabajar en el campo o en el taller, han preferido que se les vuelva la piel amarilla, se les hunda el pecho y se les encorve el hombro derecho, prestándose valientemente a pasar tres años en la Escuela Normal (levantarse a las cinco, costarse a las ocho y media, con dos horas de recreo sobre las veinticuatro) y a arruinarse el estómago, que difícilmente resistirá tres años de refectorio. Por lo menos podrán llevar sombrero, no coserán vestidos para los demás, no cuidarán de los animales, no sacarán agua de los pozos y podrían despreciar a sus padres: eso es todo cuanto piden». (p. 146).

Toda una radiografía del desclasamiento exenta de cualquier glamour académico o personal que merece por sí sola un ejercicio de comentario de texto. Paradójicamente, Colette parece coincidir en su desdén aristocrático hacia las expectativas de promoción social de las humildes hijas de campesinos con algunas derivaciones interpretativas de la crítica sociológica a la meritocracia. En todo caso, resulta importante contextualizar esta vía de movilidad social por comparación con los modos operantes en el resto de países europeos que se basaban principalmente en la capacidad económica familiar.

### **La gran ausencia: la religión**

La laicidad constituye sin duda la característica más conocida del modelo educativo republicano francés, hasta el punto de que a menudo ensombrece el resto de los rasgos

definitorios del modelo. Curiosamente, Colette prefiere recrear su memoria en estos últimos aspectos de la escuela republicana en lugar de dar cuenta de la «guerra escolar» en torno al laicismo que presidió el periodo. En la vida escolar de Claudine no hay ninguna presencia de la religión, ni siquiera aparece el cura del pueblo. Sólo al principio de la novela se refiere a su compañera Claire como su hermana de comunión (p. 10). Posteriormente, durante los exámenes de acceso, se hace referencia a una alumna de colegio religioso que llevaba un rosario, como si de una exótica superstición se tratara (p. 153). Esta radical ausencia en un medio rural de tradición católica apunta a una memoria militante por parte de la autora acorde con el proyecto laicista republicano. El alumnado debe reparar en esta ausencia de referencias a la religión, que contrasta fuertemente con cualquier relato escolar de la época en otros países, y utilizarla como entrada para realizar un somero acercamiento a los planteamientos del laicismo educativo francés.

## Guía para la redacción del trabajo

### Claudine en la Escuela de Colette

Este trabajo se centra en los aspectos de la novela relacionados con la educación. El objetivo del ensayo es identificar y comentar los principales elementos definitorios del sistema educativo francés del momento presentes en la novela. En ningún caso, se trata de un comentario sobre la novela en general, su argumento o sus personajes, sino de un trabajo de análisis histórico que toma como fuente una novela.

Antes de comenzar a analizar los puntos señalados a continuación, debes recopilar información sobre la reforma educativa establecida por Jules Ferry en la década de los ochenta del siglo XIX y las principales características del modelo de educación republicana que estableció. A lo largo de tu análisis debes poner en relación los elementos identificados en la novela con el sistema educativo francés y comentarlos.

### GUIÓN

#### Contextualización

- Breve presentación de Colette
- Las leyes de Jules Ferry y el sistema educativo republicano

Enumera las principales leyes educativas impulsadas por Jules Ferry

Caracteriza brevemente el sistema educativo que surge de estas leyes

- 1.- El sistema dual: La escuela del pueblo y la escuela de la burguesía
  - Instituciones e itinerarios educativos y clases sociales en el sistema republicano
  - Perfil social del alumnado de la escuela de Claudine
- 2.- La estructura de la enseñanza primaria republicana
  - La enseñanza primaria en el sistema educativo republicano: la escuela elemental, la escuela primaria superior, los cursos complementarios y las escuelas normales. Grados, edades, certificados y exámenes.
  - Sitúa a Claudine en esta estructura y comenta los elementos que te han permitido esta ubicación.
- 3.- Las instalaciones escolares

- 4.- Organización y prácticas escolares
  - Asignaturas
  - Métodos y prácticas
  - Obligaciones de las alumnas hacia la escuela
  - Horario escolar
  - Material escolar
  - Exposición escolar
- 5.- Inspección
  - Personajes externos que controlan la escuela
  - Prácticas y objetivos de la inspección
- 6.- Profesorado
  - Carreras profesionales para las mujeres
  - Tipos y categorías de profesorado
  - Vida doméstica
  - Relaciones sociales
- 7.- El acceso a la escuela normal: meritocracia y ascenso social
  - Los estudios de magisterio a finales del siglo XIX: Características y acceso.
  - Perfil social de las alumnas
  - Expectativas de las alumnas
  - Preparación del examen
  - Realización del examen
  - Contenidos del examen
  - Organización y desarrollo del examen
  - Sesgos de género en el examen
- 8.- La religión
  - Referencias a la religión
  - Papel de la religión en la escuela republicana.

---

# LA LITERATURA COMO FUENTE DOCUMENTAL PARA LA INVESTIGACIÓN EN HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN EL BRASIL

**Maria Celi Chaves Vasconcelos<sup>1</sup>**

Universidad Católica de Petrópolis  
Universidad del Estado de Río de Janeiro

## **La literatura como fuente de investigación**

La literatura que retrata el siglo XIX en Brasil es, sin dudas, una de las principales fuentes para trazar un panorama de la realidad existente pues, a pesar de que se presente como narrativa de ficción, contiene elementos que otras fuentes documentales de dicho período, las cartas, las fotografías, los anuncios y la misma prensa, no explicitan de forma tan esclarecedora, mostrando el movimiento y la dinámica del cotidiano de los sujetos en el período de tiempo recortado por el novelista.

Además, las novelas poseen el realismo de las costumbres con descripciones, a veces satíricas o caricaturizadas, reveladoras de la vida burguesa, clase lectora y consumidora de los mismos, que se deleitaba viendo retratadas las historias que exacerbaban el cotidiano, clasificando en dicotomías los nexos entre el bien y el mal, lo correcto y lo incorrecto, lo moral y lo inmoral.

Constituyéndose, así, como archivo de memorias de una época, la literatura ochocentista apunta a una serie de «tipos populares», presentes en el paisaje del interior y de la Corte Imperial brasileña, la ciudad de Río de Janeiro, como la partera, las comadres, las beatas, las adivinas, las viudas, los «jóvenes» venidos del «campo», los extranjeros, los empleados, los padres en sus sotanas negras, los distraídos guardias en sus uniformes malhechos, y también traza algún perfil de aquellos que educaban a las niñas y niños, o le enseñaban oficios a una sociedad tan carente de artesanos.

Sin ninguna pretensión de análisis literario, sino sólo de sumergirnos en las fuentes, desvelando aquello que está archivado y puede ser analizado en una posibilidad más de demostrar el contexto en que ocurría la educación en el Brasil ochocentista, tomamos la novela como forma de construcción/reconstrucción del pasado, en parte ya muy leído, pero aún susceptible y posibilitador de nuevas lecturas.

Las novelas del período conocido en la literatura brasileña como «romanticismo», y el «realismo», de manera general, empiezan describiendo al «héroe», o sea, el personaje principal y su entorno. Esa referencia, casi siempre, dedica algunos párrafos a contar la condición educacional del personaje y cómo esta fue alcanzada, lo que ya demuestra no haber uniformidad en la adquisición de la educación durante el siglo XIX.

1. Contacto: maria2.celi@gmail.com

Introducidos en diferentes historias, transitan amas, gobernantas, maestros preceptores, profesores particulares de lenguas, música, danza y toda serie de «prendas» consideradas como indispensables para la buena educación; clases domésticas dadas por parientes, agregados, capellanes locales, o, inclusive, los maestros escuelas, que dictaban las clases esporádicas o periódicas en sus propias casas, además de los colegios particulares y de los temidos internados. Ese variado escenario de posibilidades educacionales permitió que cada personaje de la literatura ochocentista brasileña tuviera un currículo propio y una forma personalizada de adquirir la educación, tanto en lo que se refiere a la instrucción como a la educación como formación.

Los colegios y sus profesores, como también puede constatarse en la literatura portuguesa,<sup>2</sup> no son los principales *targets* literarios y la educación doméstica sobrepone la práctica de enviar a los hijos a la escuela, especialmente, cuando se trata de instrucción básica y de contenidos específicos y, particularmente, en la educación femenina.

### La educación en la literatura: maestros y preceptores, colegios e internados

En Brasil, la educación doméstica está representada de forma recurrente en la literatura del período estudiado, particularmente, a mediados del siglo XIX, tanto en la enseñanza de primeras letras y de aprendizajes considerados indispensables para la buena educación de las elites, como en la perspectiva de adquisición de un oficio, principalmente para las mujeres que, no disponiendo de sostén parental, tenían que proveer su propio sustento, siendo la ocupación de maestra de mujeres la única opción descrita y relativamente aceptada en las historias de las novelas.

Los colegios, a su vez, aparecen complementando la educación doméstica o a la inversa, caracterizándose, en la literatura, como una opción utilizada, la mayoría de las veces, para niñas huérfanas y para niños que necesitaban ser internos o concluir los estudios, buscando los exámenes preparatorios, o inclusive, para aquellos que no podían contar con preceptores propios.

Incluso en la novela titulada *O Atheneu-chronicas de saudades* de Raul Pompéia, publicado en folletines en el periódico *Gazeta de Notícias*, a partir de abril de 1888, que, de manera autobiográfica, narra dos años de la vida del autor en el interior de un internado para niños, localizado en la Corte Imperial, o sea, un colegio particular muy respetado en la época, aún así la novela se refiere a la educación doméstica, cuando el autor cuenta su educación hasta los 11 años, fecha de ingreso al Ateneo.

Al depararse con la inevitable entrada a la puerta del Ateneo, el autor recuerda los «felices tiempos» en que disfrutó la educación «exóticamente en el internadero de cariño que es el régimen del amor doméstico», agregando:

«...diferente de lo que se encuentra afuera, tan diferente, que parece el poema de los cuidados maternos un artificio sentimental, con la ventaja única de hacer más sensible

2. ARAÚJO, H. C.: *Pioneiras na educação, as professoras primárias na viragem do século 1870-193*, Lisboa, Instituto de INOVAÇÃO educacional, IE, 2000.



a la criatura a la impresión ruda de la primera enseñanza, temple brusco de la vitalidad en la influencia de un nuevo clima riguroso.»<sup>3</sup>

Inmediatamente, como para no dejar que se apaguen frente a una realidad que se presenta completamente diferente, el autor narra sus experiencias educativas anteriores al Ateneo:

«Asistía como externo, durante algunos meses, a una escuela familiar del Caminho Novo, donde algunas señoras inglesas, bajo la dirección del padre, distribuían educación a la infancia como mejor les parecía. Entraba a las nueve, tímidamente, ignorando las lecciones con la mayor regularidad, y bostezaba hasta a las dos, torciéndome de insipidez sobre los carcomidos bancos que el colegio compraba, de pino, usados; lustrosos por el contacto de la picardía de no sé cuántas generaciones de pequeños.»<sup>4</sup>

El externado familiar, al cual se refiere el autor, parece adecuarse a la categoría de colegios particulares, bastante presentes en la Corte, donde se dictaban las clases en una parte de la casa, en ese caso, de las maestras. Llama la atención, además, el hecho de que «las maestras» eran inglesas y hacían aquello que juzgaban ser la mejor forma de «distribuir» la educación a los niños.

Por alguna razón, el autor/personaje dejó la escuela de las señoras inglesas como revela a continuación: «Me instruyó después un profesor a domicilio». A esas experiencias, el autor denomina «ensayo de la vida escolar a la que me sujetó la familia, antes de la verdadera prueba, estaba perfectamente virgen para las sensaciones nuevas de la nueva fase. ¡El internado!».

¿Qué diferencias tan grandes se presentaban entre la educación doméstica, hasta los 11 años, y el internado para el cual el autor se dirigía? Posiblemente, por el tono de melancolía y nostalgia que se imprime en la narrativa, la educación doméstica recibida por ese personaje era casi un intervalo de la propia rutina de la casa y permitía una cierta informalidad en la conducta, coherente con lo que él mismo llama de «comodidad placentera de la dieta casera».

En relación al Ateneo, se supone que retrata un período de la vida de Raul Pompéia, entre los 10 y los 16 años, en que recibió educación escolar en uno de los más famosos colegios de la Corte en aquel período, el Colegio Abílio, dirigido por Abílio César Borges, el Barón de Macaúbas.

Otra crónica de costumbres, representante de la literatura ochocentista, que trata de la educación realizada en la esfera doméstica, es *Memórias de um Sargento de Milícias* de Manuel Antônio de Almeida, publicado entre 1854 y 1855.

En esa obra, el «héroe de la historia» aparece descrito desde su nacimiento, narrándose sus aventuras de niño travieso viviendo en Río de Janeiro en la Corte de D. João VI. La historia de Leonardo, que vendría a ser el sargento de milicias, comienza con la fuga de la madre de vuelta a Lisboa y el abandono del niño por el padre, entregado a los cuidados del padrino, un barbero típico de aquellos tiempos y lugar que, por no tener hijos, se encariña con el niño y lo cría como tal. Pensando en el futuro del niño, el padrino estudia

3. POMPÉIA, R.: *O Ateneu*, São Paulo, Klick Editora, 1997, p. 11.

4. *Ibid.*

las opciones posibles de educación para la época y se decide, inicialmente, por enseñarle él mismo a leer y a escribir, hasta que, según sus planos, lo pudiera llevar a la escuela:

«Él aún es muy pequeño, pero voy a tratar del ir desasnándolo aquí mismo en casa, y cuando tenga doce o catorce años va a entrar a la escuela. Habiendo rumiado por mucho tiempo esta idea, un día a la mañana llamé al pequeño y le dije, —Niño, ven acá, estás haciéndote hombre (tenía él nueve años); es necesario que aprendas alguna cosa para hacerte gente algún día; desde el lunes en adelante (era miércoles) voy a empezar a enseñarte las primeras nociones. Hártate de travesuras por el resto de esta semana.»<sup>5</sup>

A cargo de los padres, la educación doméstica se daba de la forma más prosaica que se pueda imaginar, comenzando, la mayoría de las veces, por memorizar el alfabeto y después ir reuniendo las letras de forma que, además de escribirlas, memorizaran el sonido que representaban. De esa forma, también el padrino de Leonardo comenzó a enseñarle: «(...) el compadre se aplicaba a trabajar en la realización de sus intentos, y comenzó por enseñarle el a-b-c al niño; sin embargo, por primera contrariedad, este se empacó en la F, y nada le hacía seguir adelante».<sup>6</sup>

La preocupación del padrino en relación al ahijado, ahora bajo sus cuidados, tenía también el carácter de decisión sobre el futuro del niño, pues era en el camino de la educación dada a los niños que ya se delineaba el futuro a continuación: o aprendiz de un oficio, que ejecutaría por toda su vida, comúnmente el oficio del padre; o para ser clérigo, lo que significaba una vida sin necesidades y gozando del respeto de los párrocos; o se tornaba un estudioso, concluyendo los estudios en las instituciones que había por aquí y acabando por ir a Coímbra:

«Por el oficio del padre...(pensaba) se gana dinero, es verdad, cuando se tiene maña, sin embargo siempre si hay que decir, —pero, ¿es una ovejita!... Nada... por este lado no... Por mi oficio... es verdad que me las arreglé (...), sin embargo no lo quiero hacer esclavo de las monedas de cuatro vintens de los clientes... Sería tal vez bueno mandarlo al estudio... sin embargo, ¿para qué diablos sirve el estudio? La verdad es que parece tener buena memoria, y yo podría más adelante mandarlo a Coímbra... Sí, es verdad... tengo aquellas monedas; estoy viejo ya, no tengo hijos ni otros parientes... pero también, ¿qué diablos hará él en Coímbra? Licenciado no: es mal oficio; ¿letrado? es bueno...sí, letrado... pero no; no, le tengo idea a quien lidia con papeles y demandas... ¿Clérigo?... un señor clérigo es muy bueno... es una cosa muy seria... se gana mucho... puede que un día sea cura. Está dicho, tiene que ser clérigo...»<sup>7</sup>

Al contar la historia, el autor de la novela *Memórias de um sargento de milícias*, Manuel de Almeida, probablemente, por el fin a que se destinaba, o sea, ser publicada en el *Correo Mercantil* de Río de Janeiro, en capítulos unitarios, como folletín, explorando las costumbres populares en la mitad del ochocientos, muestra las pretensiones y representaciones sociales de la pequeña burguesía, aunque caricaturizadas, pero que permiten

5. ALMEIDA, M. A. de: *Memórias de um sargento de milícias*, São Paulo, Klick Editora, 1997, pp. 22-23.

6. *Ibíd.*, p. 34.

7. *Ibíd.*, p. 22.

una lectura del lugar de la educación en la vida de la población, narrando la trayectoria que llevaba a las posibilidades ocupacionales de la época. De una forma o de otra, todas ellas incluían un paso por la educación doméstica, sea en el aprendizaje de las primeras letras, sea en el aprendizaje de un oficio. El mismo padrino, cuenta la novela, había aprendido a leer y a escribir y se había hecho barbero, instruyéndose en su oficio en la casa de un barbero, como narra a continuación:

«Cuando llegó a la edad de despertarse de la vida se encontró en la casa de un barbero que lo cuidaba, sin embargo, nunca le dijo si era o no su padre o su pariente, ni tampoco el motivo por el que trataba a su persona. (...) Ese hombre le enseñó el oficio, y por inaudito milagro también a leer y escribir. Mientras fue aprendiz pasó en casa de su... maestro, en falta de otro nombre, una vida que por un lado se parecía a la del criado, por otro a de hijo, por otro a la de agregado, y que a fin de cuentas no era sino vida de bastardo, que el lector sin duda ya adivinó que lo era. A cambio de eso le daba el maestro sustento y vivienda, y se pagaba lo que por él había hecho.»<sup>8</sup>

Así, también él decidió enseñarle al ahijado a leer y a escribir, a pesar de las dificultades encontradas en dar por concluida la tarea: «el niño se desempacó de la *F*, y ya andaba por la *P* donde, por una infelicidad, se empacó de nuevo». No obstante, los contratiempos no desanimaron al padrino y él se alegraba con el progreso y se llenaba de esperanzas, declarando que «nunca había visto un niño de mejor memoria que el ahijado, y cada lección que este daba por sabida cada cuatro por lo menos, era para él un triunfo».<sup>9</sup> Todos los esfuerzos, no obstante, no fueron suficientes y Leonardo «leía deletreado sufriblemente».

Frente a las dificultades de enseñarle, lo que se tornaba necesario para el destino que le determinó el padrino —ser clérigo—, la única opción era «meterlo en la escuela» donde, bajo la supervisión de un maestro, podría lograrse mayor éxito del que había conseguido en la casa, hasta entonces.

De esa forma, también en la literatura, la escuela de primeras letras era una opción, para la cual, probablemente, aquellos que tenían disposición, tiempo y paciencia, o que podían contratar un maestro particular, no necesitaban recurrir, pudiendo finalizar la tarea de enseñarles a leer y a escribir a los niños bajo su responsabilidad.

O por no tener éxito en el emprendimiento, o por no encontrarse en condiciones de concluirlo, el padrino se decidió por la búsqueda de una «escuela» para el ahijado. La escuela, en ese contexto, también era casi doméstica, funcionando en la casa del maestro, que decidía sobre la recepción del alumno, lo examinaba para ver las condiciones en que se encontraba y diagnosticaba lo que había que hacer. La propia escuela se confundía con la casa, funcionando en ella y bajo su responsabilidad, al punto de que, a la salida, el maestro exigía que los niños le tomaran la bendición, como se hacía con los padres al dejar la casa.

La escuela doméstica y el maestro escuela, descritos en esa novela, tienen características muy semejantes a otras existentes de hecho, en la ciudad, en la época, a mediados del siglo XIX:

8. *Ibid.*, p. 37.

9. *Ibid.*, p. 43.

«Fue de hecho a encargarse de eso y a hablarle al maestro para que recibiera al pequeño; vivía este en una casa de la calle Rua da Vala, pequeña y oscura. Fue el barbero recibido en la sala, que estaba amoblada por cuatro o cinco largos bancos de pino, sucios ya por el uso, una mesa pequeña que pertenecía al maestro, y otra mayor donde escribían los discípulos, toda llena de pequeños agujeros para los tinteros; en las paredes y en el techo había colgada una porción enorme de jaulas de todos los tamaños y formas, dentro de las cuales saltaban y cantaban pajaritos de diversas cualidades: era la pasión predilecta del pedagogo. Era este un hombre todo en proporciones infinitesimales, bajito, flaquito, de carita estrecha y chupada, excesivamente calvo; usaba lentes, tenía pretensiones de latinista, y le daba palmadas a los discípulos por cualquier cosa insignificante. Por eso era uno de los más avalados de la ciudad. El barbero entró acompañado por el ahijado, que quedó un poco disgustado a la vista del aspecto de la escuela, que nunca había imaginado. Era sábado; los bancos estaban llenos de niños, vestidos casi todos de chaquetas o frac lila, pantalones de brin oscuro y una enorme carpeta de cuero o cartón colgada por un cordel bandolera: llegaron los dos exactamente a la hora de la tabla cantada. Era una especie de cantinela de números que se usaba entonces en los colegios, cantada todos los sábados en una especie de canto llano monótono e insoponible, pero que a los niños les gustaba mucho. Las voces de los niños, juntas al canto de los pajaritos, hacían una algazara que daba dolor de oídos; el maestro, acostumbrado, escuchaba impasible, con una enorme palmatoria en la mano, y ni el menor error que alguno de los discípulos cometía se le escapaba en el medio de todo el bullicio; hacía parar el canto, llamaba al infeliz, emendaba cantando el error cometido, y lo cascaba por lo menos seis veces. Era el regente de la orquesta enseñando a marcar el compás. El compadre expuso, en el medio del ruido, el objeto de su visita, y le presentó el pequeño al maestro. —Tiene muy buena memoria; deletrea alguna que otra cosa ya, no le dará mucho trabajo, dijo con orgullo.»<sup>10</sup>

El método utilizado en la escuela se basaba en la rigidez de las órdenes y en la aplicación de castigos físicos —las palmadas— a la menor percepción de su no cumplimiento. Así, el maestro les enseñaba a sus discípulos con la autoridad mayor o semejante a la del padre, pudiendo decidir y aplicar los castigos a su criterio. Como la elección de la escuela y del maestro era una opción y una decisión personal, por lo tanto, no cabía objetar sus métodos y, mucho menos, cuestionarlo en relación a la aplicación de las penas, como se puede observar claramente en la lucha que estableció el padrino de Leonardo para hacerlo regresar a la escuela, después de haber recibido algunas palmadas ya el primer día de asistencia:

«El lunes volvió el niño armado con su competente carpeta bandolera, su pizarra para escribir y su tintero de cuerno; el padrino lo acompañó hasta la puerta. Ese mismo día se portó de tal manera que el maestro no pudo dejar de darle cuatro palmadas, lo que le hizo perder toda la alegría con la que entró: declaró desde ese instante guerra viva a la escuela. Al mediodía vino el padrino a buscarlo, y la primera noticia que le dio fue que no volvería al día siguiente, ni siquiera esa tarde. (...) Le costó mucho reducir al niño a volver esa tarde a la escuela, lo que sólo logró con la promesa de que le hablaría al maestro para que no le pegara más. Esto, sin embargo, no era algo que se hacía, y no fue

10. *Ibid.*, pp. 46-47.

sino un anzuelo para arrastrar al pequeño. Entró este desesperado a la escuela, y por ningún principio quería quedarse quieto y callado en su banco; el maestro lo llamó y lo puso de rodillas a pocos pasos de sí; pasado poco tiempo se dio vuelta distraídamente, y lo sorprendió en el momento en que erguía la mano para tirarle un bollo de papel. Lo llamó de nuevo, y le dio una docena de palmadas. (...) A fuerza de muchos trabajos, de mucha fatiga y, sobre todo, de mucha paciencia, logró el compadre que el niño asistiera a la escuela durante dos años y que aprendiera a leer muy mal y a escribir aún peor. En todo ese tiempo no pasó un sólo día en que él no llevara una remesa mayor o menor de palmadas; y a pesar de la fama que gozaba su pedagogo de muy cruel e injusto, debe confesarse que pocas veces lo fue con él (...).»<sup>11</sup>

Así como el maestro escuela, otro personaje de la novela de Manuel de Almeida es el maestro de oración que, según describe el propio autor, era una «institución» tan respetada en Río de Janeiro, como la de los maestros escuelas y de los profesores particulares, en aquellos tiempos, a mediados del ochocientos. El maestro de oración se vestía como el maestro escuela y como él portaba una «tremenda» palmatoria en uno de los bolsos, «compendio único por donde enseñaba a sus discípulos». El maestro de oración, personaje de la novela, así como todos los que se ocupaban de la educación en aquellos tiempos y contextos, tenían como principal método la corrección por los castigos físicos, las palmadas, aplicadas siempre que se percibía un error o equivocación. A diferencia del maestro escuela y semejante a los profesores particulares, él es que iba hasta a la casa de los discípulos: «Andaban por las casas enseñándoles a rezar a los hijos, criados y esclavos de ambos sexos».<sup>12</sup> Como no eran un gran número, el autor resalta que vivían en gran actividad para atender el número de casas que los contrataban, pues inclusive aquellas que tenían pocos niños, en determinado momento, se encargaron de tener su maestro de oración.

El análisis de las fuentes literarias sugiere que cuanto más rígidos eran, de mejor reputación gozaban los maestros en el ochocientos, sea en el ABC, en la tabla o en la oración. La aplicación de los castigos era uno de los aspectos que más diferenciaba las clases y las lecciones dadas por los parientes, de las clases y de las lecciones dadas por los maestros, a veces llamados en las novelas de «pedagogos». Los últimos usaban, con mayor decisión y desenvoltura, la palmatoria, además de exhibirla como herramienta indispensable para el trabajo que realizaban y, por lo tanto, en algunos casos, parecía ser la única solución para la corrección y garantía de aplicación de los alumnos.

### La educación femenina en la literatura clásica brasileña

Contemporánea de *Memórias de um sargento de milícias*, otra obra analizada en la búsqueda de las pistas sobre la educación ochocentista es *A Moreninha*, escrita por Joaquim Manuel de Macedo en los inicios del género novelístico. En esa novela publicada en 1844, la «heroína» de la historia, como gran parte de las jóvenes de su clase social, fue educada por un ama, que vivía en la casa y tenía el amor de la niña:

11. *Ibíd.*, pp. 47-48

12. *Ibíd.*

«Vivía con la Sr<sup>a</sup> D. Ana una pobre mujer, de nombre Paula, muy estimada por todos, porque lo era de la pequeña déspota de aquella isla, de D. Carolina, a quien había servido de ama. Los desvelos e incómodo que tuviera en la crianza de la niña le eran sobradamente pagados por la gratitud y ternura de la joven.»<sup>13</sup>

Las amas, la mayoría de las veces, gozaban del amor casi filial de las niñas a las que habían cuidado y habían educado, como en la novela citada, en la cual, Carolina, la «morenita», a pesar del genio y de ser presentada por el autor como traviesa y «solamente capaz de jugar y ser imprudente», demuestra un inmenso afecto por la mujer a quien consideraba «madre».

Otro personaje femenino característico de la literatura ochocentista es Aurélia Camargo, protagonista de la novela *Senhora*, escrita por José de Alencar y publicada en 1875. Como el propio autor sugiere, *Senhora* buscaba trazar un «perfil de mujer» y retrataba el universo femenino de la elite en dicho período. Aurélia se presenta como un personaje destacado en la sociedad fluminense y el autor describe la preocupación del propio personaje por la excelencia de su educación:

«—En todo caso, ¿es mejor educada que yo?  
—¿Que usted, Aurélia? Ha de ser difícil que se encuentre en todo Río de Janeiro otra joven que tenga su educación. Allá inclusive, en París, de la que tanto se habla, dudo que la haya. (...) Usted toca el piano como Arnaud, canta como una prima-donna, y conversa en la sala con los diputados y los diplomáticos, que quedan todos hechizados.»<sup>14</sup>

Dichas habilidades, resaltadas en el personaje, se referían a aptitudes desarrolladas, probablemente, en la educación doméstica, a través de maestros y profesores particulares, como apunta el autor: «crecieron los dos hijos de Camargo; ambos recibieron una excelente educación. Las liberalidades del viejo hacendero permitían que Pedro tratase a la familia con decencia y abastanza». La misma Aurélia cuando se ve sola y sin recursos, habiendo muerto su hermano y posteriormente su madre, obligada a irse a vivir a la casa de una pariente, decide ofrecer sus servicios como profesora en colegios o casas de familia, como relata el novelista:

«Aceptando la compañía de D. Firmina, no era la intención de Aurélia tornarse una carga para su pariente. Pasados los ocho días de luto, envió por el Dr. Torquato Ribeiro un anuncio al diario, ofreciendo mediante condiciones razonables sus servicios como profesora de colegio, o maestra en casa de familia.»<sup>15</sup>

Mientras tanto, el personaje no llegó a ejercer semejantes funciones ya que, días después, llega la noticia del reconocimiento hecho en testamento por su abuelo, antes de morir, que le legaba a Aurélia toda su fortuna.

El destino de Aurélia, como maestra en casas de familia, fue de súbito interrumpido, sin embargo, siguiendo las posibilidades indicadas por el autor, esa era una de las pocas

13. MACEDO, J. M.: *A Moreninha*, São Paulo, Ática, 1982, 82.

14. ALENCAR, J. *Senhora*, São Paulo, Klick Editora, 1997, p. 18.

15. *Ibid.*, p. 84.

opciones para las jóvenes educadas que se veían frente a la falta de sustento parental, teniendo que ejercer alguna actividad remunerada aceptada por la sociedad ochocentista.

En las obras de Machado de Assis, también hay diversos personajes femeninos, con las características de la mujer educada en el ochocientos, como *Helena*, novela que lleva ese nombre y fue escrita en 1876.

Helena es descrita como «pianista distinguida, sabía dibujo, hablaba correctamente la lengua francesa, un poco la inglesa y la italiana. Entendía de costura y bordados y toda la suerte de trabajos femeninos. Conversaba con gracia y leía admirablemente».<sup>16</sup>

El personaje de Machado de Assis había recibido la primera educación en el ambiente doméstico, como revela su padre:

«Cuando pudo aprender los rudimentos de la lectura, le di las primeras lecciones; asistí pasmado a la aurora de aquella inteligencia que los señores ven hoy tan desarrollada y lúcida. Aprendía con facilidad, porque estudiaba con amor. Ángela y yo construíamos los castillos más lindos del mundo. Nosotros la veíamos ya mujer, preciosa como sería, porque ya lo era, inteligente y preparada, esposa de algún hombre que la adorase y elevase.»<sup>17</sup>

En la novela, Helena continúa su educación «en un colegio de Botafogo, donde recibió distinguida educación»<sup>18</sup> y donde quedó residiendo, definitivamente, después de la muerte de la madre, hasta que se la llevaron a la casa, en la cual se ambienta la novela.

Las casas brasileñas del ochocientos estaban habitadas por la familia, a veces ampliada, incorporando parientes, huéspedes, agregados y amas, permitiendo que se tuviera la posibilidad de realizar la educación bajo la responsabilidad de uno de ellos, en el ambiente doméstico, proporcionándoles a los niños conocimientos previos a la entrada en la escuela y a las niñas la adquisición de instrucción básica y de las habilidades femeninas consideradas necesarias, en la propia esfera privada.

### **Maestros y maestras: a quienes les cabía la función de educar a los niños**

En *Memórias póstumas de Brás Cubas*, fechada en 1881, Machado de Assis revela también un poco del estereotipo de los profesores del ochocientos. Con la infancia marcada por travesuras, el personaje de Machado de Assis en esta novela, va a la escuela y, como no podría dejar de ser, considerando su temperamento, así se refiere a ese tiempo:

«Unamos ahora los pies y demos un salto por encima de la escuela, la aburrida escuela, donde aprendí a leer, escribir, contar, dar sopapos, recibirlos, e ir hacer diabluras, sea en los montes o en las playas, donde quiera que fuera propicio para ociosos. Tenía amarguras ese tiempo; tenía los gritos, los castigos, las lecciones arduas y largas, y un poco más, muy poco y muy liviano. Sólo era pesada la palmatoria, y aún así... Oh, palmatoria, terror de mis días pueriles, has sido el *compelle intrare* con el que un viejo

16. MACHADO DE ASSIS, J. M.: *Helena*, São Paulo, Martin Claret, 2002<sup>a</sup>, p. 31.

17. *Ibíd.*, p. 143.

18. *Ibíd.*, p. 148.

maestro, huesudo y calvo, me metió en el cerebro el alfabeto, la prosodia, la sintaxis, y todo lo que sabía, bendita palmatoria, tan maldecida por los modernos, cuánto daría por haberme quedado bajo tu yugo, con mi alma imberbe, mis ignorancias, y mi espadín, aquel espadín de 1814, ¡tan superior a la espada de Napoleón!»<sup>19</sup>

A partir de la descripción del maestro, los recuerdos de Brás Cubas permiten trazar un perfil de los hombres dedicados al magisterio particular y de los que enseñaban en sus propias casas, denominadas colegios, que comenzaban a puntearse en las calles de Río de Janeiro, desde las primeras décadas del siglo XIX:

«¿Qué querías tú, a fin de cuentas, mi viejo maestro de primeras letras? Lección de memoria y compostura en la clase; nada más, nada menos que lo que quiere la vida, que es de las últimas letras; con la diferencia de que tú, si me metías miedo, nunca me metiste bronca. Aún te veo entrar al aula, con tus chinelas de cuero blanco, capote, pañuelo en la mano, calva a la vista, barba afeitada; te veo sentarte, bufar, gruñir, absorber una pitada inicial, y llamarnos después a la clase. E hiciste esto durante veintitrés años, callado, oscuro, puntual, metido en una casita de la calle rua do Piolho, sin enfadar al mundo con tu mediocridad, hasta que un día diste el gran zambullón en las tinieblas, y nadie te lloró, salvo un negro viejo, —nadie, ni yo, que te debo los rudimentos de la escritura.»<sup>20</sup>

Así como Brás Cubas, su amigo de colegio, Quincas Borba —que después mereció de Machado de Assis una obra propia—, tiene sus peripecias de colegio también descritas en *Memórias póstumas*, ejemplificando la infancia que convivía con la palmatoria de los maestros:

«Se llamaba Ludgero el maestro; quiero escribir su nombre completo en esta página: Ludgero Barata, —un nombre funesto—, que les servía a los niños de eterno destinatario. Uno de nosotros, Quincas Borba, era realmente cruel con el pobre hombre. Dos, tres veces por semana, le dejaba en el bolsillo de los pantalones, —unos largos pantalones para meterse—, o en el cajón de la mesa, o al pie del tintero, una cucaracha muerta. Si él la encontraba aún en las horas de la clase, daba un salto, circulaba los ojos incendiados, nos decía los últimos nombres: éramos sabandijas, charlatanes, malcriados, mocosos. Unos temblaban, otros rezongaban; Quincas Borba, sin embargo, se quedaba quieto, con los ojos clavados en el aire. Una flor, Quincas Borba. Nunca en mi infancia, nunca en toda mi vida, vi un niño más gracioso, inventivo y travieso. Era la flor, y no ya de la escuela, sino de toda la ciudad. La madre, viuda, con alguna que otra cosa, adoraba al hijo y lo traía mimado, aseado, arreglado, con un vistoso paje atrás, un paje que nos dejaba escaparnos de la escuela, ir a cazar nidos de pájaros, o perseguir lagartijas en los morros do Livramento y da Conceição, o simplemente vagar, ociosamente, como dos holgazanes sin empleo.»<sup>21</sup>

19. MACHADO DE ASSIS, *op. cit.*, 1997, p. 45.

20. *Ibid.*, pp. 45-46.

21. *Ibid.*, p. 46.



Aluísio Azevedo, otro popular autor de la época, en su libro *Casa de pensão*, escrito en 1884, también describe un poco de la infancia, de la escuela y de los maestros en el siglo XIX. En esta obra, el autor, por medio del personaje Amâncio Vasconcelos, ofrece una muestra de cómo era la educación ochocentista, de la cual conservó, a lo largo de toda su vida, «odio» y «repugnancia» por el maestro, descrito por el autor de la siguiente forma:

«A los siete años entró a la escuela. ¡Qué horror! El maestro, un tal Antonio Pires, hombre grosero, bruto, de cabello duro y ojos de toro, les pegaba a los niños por gusto, por un hábito del oficio. En la clase sólo hablaba gritando, como si dirigiese ganado. Tenía las manos gruesas, la voz áspera, el semblante salvaje; y cuando se metía adentro un poco más de vino, se ponía peor. Amâncio, ya en la Corte, sólo de pensar en el bruto, además sentía los escalofríos de los otros tiempos, y con ellos vagos deseos de venganza. Un malquerer enfermizo le invadía el corazón, siempre que se acordaba del maestro y del padre. Los envolvía en el mismo resentimiento, en el mismo odio sordo e inconfesable. Todos los pequeños del aula le tenían bronca a Pires. En él veían al verdugo, al tirano, al enemigo y no al maestro; pero, dado que cualquier manifestación de antipatía redundaba fatalmente en castigo, los pobres niños fingían estar satisfechos; reían mucho cuando el borracho decía algún chiste, y a fin de cuentas, ¡pobrecitos! Se iban habituando al servilismo y a la mentira. Los padres ignorantes, viciados por las costumbres bárbaras de Brasil, atrofiados por el hábito de lidiar con esclavos, entendían que aquel animal era el único profesor capaz de ‘enderezar a los hijos’. Le elogiaban la rigidez, le recomendaban siempre que ‘no consintiera a los chicos’ y que, cuando fuera necesario, ‘doblara de parte de ellos la dosis de palmadas’.»<sup>22</sup>

La crueldad y la incuria de los maestros, descritas en la literatura, tal vez presenten la realidad que llevó a la discusión, por aquella época —cuando los maestros de primeras letras eran mayoritariamente hombres—, de quién debería educar los niños en la primera infancia, desencadenando la defensa de la mujer como más adecuada para darles educación básica a niños y niñas.

Otra novela de Machado de Assis, *A mano e a luva*, publicada en folletín en 1874, tiene como personaje a Guiomar, una joven huérfana que fue a vivir con la madrina, una Baronesa viuda que poseía como dama de compañía a una señora inglesa.

Guiomar fue educada por la madre antes que esta muriera, como relata el autor:

«Su madre, después de que muriera el marido, no tenía otro cuidado en la tierra ni otra ambición más que la de verla preparada y feliz. Ella misma le enseñó a leer mal, como ella sabía, y a coser y bordar, y lo poco más que poseía de su oficio de mujer. Guiomar no tenía ninguna dificultad en retener lo que la madre le enseñaba, y con tal afínco lidiaba por aprender, que la viuda —al menos en esa parte— se sentía venturosa. —Has de ser mi doctora, le decía muchas veces; y esta simple expresión de ternura alegraba a la niña y le servía de incentivo para ser aplicada.»<sup>23</sup>

22. AZEVEDO, A.: *Casa de pensão*, São Paulo, Martin Claret, 2002, p.p. 27-28.

23. MACHADO DE ASSIS, J. M.: *A mão e a luva*, Porto Alegre, L&PM, 2002c.

A los 13 años, Guiomar quedó huérfana y la madrina la hizo entrar en un colegio «donde perfeccionaba lo que sabía y donde le enseñaban muchas cosas más». Cuando la joven tenía 16 años, la Baronesa la cambió de colegio a uno que le parecía más adecuado para darle mejor educación. Guiomar manifestaba el deseo de ser profesora y se lo expresó de la siguiente manera a la Baronesa:

«—No hay otro recurso, le dijo a la baronesa cuando le confió esta aspiración. —¿Cómo? Preguntó la madrina. —No hay otro, repitió Guiomar.— No dudo, ni puedo negar el amor que usted me tiene; pero a cada cual le cabe una obligación, que se debe cumplir. La mía es... es ganar el pan. (...) —Le pido una cosa honrosa para mí (...).»<sup>24</sup>

No obstante, poco tiempo después, murió la única hija de la Baronesa y esta toma a Guiomar como forma de llenar el lugar de la hija, estableciéndola definitivamente en su casa y alterando sus planes anteriores, pues ya no le parecía adecuado que, siendo tratada como hija de la Baronesa, fuera profesora, como la misma Guiomar le explica al encontrar al sobrino de la antigua maestra del colegio: «salí del colegio enseguida después de que usted fue a São Paulo. Salí por invitación de la baronesa, mi madrina, que me fue a buscar un día, alegando que yo ya no tenía que aprender, y que no me convenía enseñar».<sup>25</sup>

De lo que puede desprenderse del relato machadiano, enseñar tanto en casas de familia, como en colegios, también en Brasil ochocentista como en los demás países, era una práctica aceptada solamente para las mujeres que necesitaran ese trabajo para sobrevivir, tratándose de una ocupación «mediocre». Una vez elevada a la condición de heredera de la Baronesa, el personaje de la novela *A mano e a luva*, rápidamente, se identifica con la nueva condición social, siendo a partir de ahí descrita por el autor como alguien que «voluntariamente, sólo una vez aceptó la oscuridad y la mediocridad; fue cuando se propuso la continuación del oficio de enseñar; pero se debe decir que contaba con la ternura de la baronesa».<sup>26</sup>

Otro personaje de Machado de Assis, que también ambicionaba ser maestra de piano, es Iaiá Garcia, descrita en novela fechada en 1879, que lleva el nombre de la heroína. Hija de un modesto funcionario público, huérfana de madre y siendo educada en un colegio, Iaiá escapa de dicho destino de maestra, al casarse con un oficial del ejército, hijo de un juez.

Sobre los planes de Iaiá Garcia de tornarse maestra de piano, el padre, al escucharlos, se posicionaba así:

«Luís Garcia sonreía a esos planes de la niñez, tan frágiles y escurridizos como sus impresiones. También él los tenía a los diez años. ¿Qué le había quedado de esas primeras ambiciones? Un residuo y nada más. Pero, así como las aspiraciones de aquellos tiempos lo hicieron feliz, era justo no disuadir a la hija de una ambición, de hecho, inocente y modesta. ¡Ojalá no tuviera luego otras de más alto vuelo! Más allá de eso, ¿qué podría él desear, sino aquello que la tornara independiente y le diera los medios

24. *Ibid.*, p. 50.

25. *Ibid.*, p. 36.

26. *Ibid.*, p. 117.

para vivir sin que sea de prestado? Iaiá tenía de por sí la belleza y la instrucción; podía no ser suficiente para darle casamiento y familia. Una profesión honesta apartaba los golpes posibles de la adversidad. No se podía decir que Iaiá tuviera talento musical: ¿qué importa? Para enseñar la gramática del arte, era suficiente conocerla.»<sup>27</sup>

Mientras tanto, Iaiá recibe del autor, al final de la novela, un destino considerado bastante deseado por las jóvenes de la época, casándose con Jorge, hijo huérfano de la viuda de un juez que, cuando aún estaba viva, todo había hecho para separar al hijo de la joven Estela, de quien el mismo estaba enamorado, por ser la joven, de condición humilde, no adecuada a las pretensiones de la viuda para la mujer de su hijo.

Estela, también huérfana de madre y educada en un colegio, posteriormente viene a tornarse madrastra de Iaiá García, casándose con Luiz García. Cuando este muere, no pudiendo vivir con la hijastra y el marido, por tratarse de su antiguo afecto, Estela acaba ofreciéndose para trabajar en un colegio lejos de la Corte: «Una antigua condiscípula de Estela, residente en el norte de São Paulo, aceptaba la propuesta que esta le había hecho, de dirigir el establecimiento de educación que allí fundara hacía algunos meses».<sup>28</sup>

De esa forma, el autor opta por un «final feliz» para la joven Iaiá García, que se casa con Jorge, el hijo del juez, legando a su madrastra Estela, viuda de su padre y antiguo afecto de Jorge, su novio, la otra opción para las mujeres de aquella época: ocuparse de la educación de niñas en colegios o en casas de familia.

## Consideraciones Finales

La novela *Iaiá García* representa bien las cuestiones de clase en una sociedad jerárquicamente diferenciada, en la cual el trabajo femenino y, en ese caso, las pocas opciones que se les presentaban a las mujeres, eran consideradas ocupaciones sólo destinadas a aquellas que no poseían una condición social y económica «adecuada», o sea, mujeres que necesitaban adquirir su propio sustento o a aquellas que no se casaban o que quedaban viudas.

A través de la literatura, podemos contextualizar la información obtenida en las demás fuentes estudiadas, entendiéndose las circunstancias, tanto de las condiciones en que ocurría la educación ochocentista brasileña, sus finalidades, conveniencias y prerrogativas, así como el perfil de sus agentes, en un cotidiano en que la educación, en la casa o en la escuela —esta última algunas veces de difícil acceso o inexistente—, era concebida con excesivo rigor, que resultaba en extremos de clasificación dicotómicos, en los cuales convivían la infancia incontrolable que, fuera de los espacios de educación, o inclusive disimulándose en ellos, se tornaba «endiablada» y la postura sumisa y catatónica exigida para la educación.

En esa perspectiva, parece, como afirma Gilberto Freyre, que los niños querían vengarse de las «enfermedades, castigos por hacerse pis en la cama, purgante una vez por mes»<sup>29</sup> y de la educación impuesta y realizada por los maestros en las casas y, principal-

27. MACHADO DE ASSIS, J. M.: *Iaiá García*, Porto Alegre, L&PM, 2002d, pp. 19-20.

28. *Ibid.*, p. 214.

29. FREYRE, G.: *Casa-grande e senzala*, 32ª ed., Rio de Janeiro, Record, 1997, p. 368.

mente en la escuela, donde, en ninguna narrativa de las novelas analizadas, hay referencias a la tolerancia, respeto o afectuosidad por parte de los maestros.

### **Bibliografía**

- ALENCAR, J. *Senhora*, São Paulo, Klick Editora, 1997.
- ALMEIDA, M. A. de: *Memórias de um sargento de milícias*, São Paulo, Klick Editora, 1997.
- AZEVEDO, A.: *Casa de pensão*, São Paulo, Martin Claret, 2002.
- ARAÚJO, H. C.: *Pioneiras na educação, as professoras primárias na viragem do século 1870-193*, Lisboa, Instituto de INOVAÇÃO educacional, IE, 2000.
- FREYRE, G.: *Casa-grande e senzala*, 32ª ed., Rio de Janeiro, Record, 1997.
- MACEDO, J. M.: *A Moreninha*, São Paulo, Ática, 1982.
- MACHADO DE ASSIS, J. M.: *Obra completa*, Rio de Janeiro, Nova Aguilar, 1997.
- *Dom Casmurro*, São Paulo, Klick Editora, 1997a.
- *Memórias póstumas de Brás Cubas*, São Paulo, Klick Editora, 1997b.
- MACHADO DE ASSIS, J. M.: *Quincas Borba*, São Paulo, Klick Editora, 1997c.
- *Helena*, São Paulo, Martin Claret, 2002a.
- *A mão e a luva*, Porto Alegre, L&PM, 2002c.
- *Iaiá Garcia*, Porto Alegre, L&PM, 2002d.
- POMPÉIA, R.: *O Ateneu*, São Paulo, Klick Editora, 1997.

---

# LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN A TRAVÉS DE LOS DOCUMENTALES EDUCATIVOS: EL USO DE FILMS PROPAGANDÍSTICOS EN EL PRIMER TERCIO DEL SIGLO XX<sup>1</sup>

**Josep Casanovas Prat<sup>2</sup>**

**Núria Padrós Tuneu<sup>3</sup>**

**Pilar Prat Viñolas<sup>4</sup>**

Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya

## Introducción

Los filmes documentales, como cualquier otra producción cultural y artística, deben ser explicados en el entorno histórico en el cual fueron creados, porque carecen de sentido fuera de él. Entre los diferentes ámbitos que conforman este contexto general, la situación política y social predominante tiene una especial relevancia, en la medida que los documentales de la época estudiada se conciben como un medio de difusión, de movilización y de propaganda. Es preciso, por tanto, apuntar los trazos del período histórico en el que aparecieron los filmes estudiados.

Los documentales tienen un claro sentido interpretativo sobre algún fenómeno amplio, como la educación, las causas o el entorno de un acontecimiento. El documental es un género dentro del cine informativo que se creó a principios del siglo XX, durante las primeras décadas de este siglo, resulta difícil seguir la pista de la producción documental porque, al no tener un estilo o identidad propios, se confunde con los noticiarios y los reportajes sobre temas diversos.<sup>5</sup> A pesar de esta indefinición de tipo más conceptual, como consecuencia de la inquietante situación política en Europa, durante los años treinta los noticiarios alcanzan su apogeo de audiencia, al ponerse distintas emisiones cinematográficas al servicio de la propaganda de Estado, en lo que se ha calificado como «un cine para la persuasión».<sup>6</sup>

1. Esta publicación se ha realizado con el soporte del proyecto de I+D+I, Programa estatal de investigación y desarrollo e innovación orientada a los retos de la sociedad. Ministerio de Economía y competitividad: «Revisión y análisis de documentales propagandísticos y anuncios audiovisuales educativos producidos entre 1914-1939 en España» Ref: EDU 2013-48067-R

2. Contacto: josep.casanovas@uvic.cat

3. Contacto: nuria.padros@uvic.cat

4. Contacto: pilar.prat@uvic.cat

5. PAZ, María Antonia; MONTERO, Julio: *Creando la realidad. El cine informativo 1895-1945*, Barcelona, Editorial Ariel, 1999, pp. 20-27. Hasta el período de entreguerras no se formulan las corrientes documentales básicas, con la formación de grandes escuelas que inspiran la producción posterior.

6. *Ibid.*, pp. 65-105.

Como ya sabemos, el primer tercio del siglo XX es una etapa convulsa, en la que se sucedieron conflictos bélicos, crisis económicas y tensiones sociales y políticas. En 1898, después de la pérdida de las últimas colonias de ultramar, España inició el siglo XX en una situación de profunda crisis política, económica y social. La debilidad política del centro español generó una revuelta de las provincias más activas, con la aparición de los regionalismos o nacionalismos periféricos.

Los años de la Primera Guerra Mundial, en los que España mantuvo una situación de neutralidad, proporcionaron una relativa prosperidad económica a nuestro país. La euforia económica, como consecuencia de la guerra, desapareció hacia finales de la misma para dar paso a una gran inestabilidad.

El período que comprende del año 1917 al 1923 ha sido calificado como «la época de los disturbios».<sup>7</sup> Es una época de enorme confusión política, en seis años hubo numerosas crisis ministeriales, la cuestión regional vuelve a ser de nuevo aguda. El malestar social aumenta, son tiempos revolucionarios en los que se produce un apogeo del sindicalismo en los centros urbanos, que conseguirá que el gobierno admita la jornada laboral de ocho horas. Pero una patronal combativa pone en marcha el *locout*, o sea, el cierre de las fábricas para presionar a los obreros. El conflicto social está servido, aparece el pistolero, el del «sindicato libre» por parte de la patronal y el del «sindicato único» por parte del sindicalismo anarquista. En aquellas mismas fechas el problema marroquí recrudece, la región del Rif se subleva contra el dominio español. Miles de soldados mueren y el ejército español tiene dificultades para recuperar el territorio perdido.

Los disturbios sociales son aprovechados por el general Primo de Rivera para proclamar el 13 de setiembre de 1923 un «directorío militar», con el apoyo de las clases dirigentes y del ejército. Con la aceptación del rey, Alfonso XIII, empieza una fase de dictadura, que durará hasta el año 1930. La Dictadura de Primo de Rivera imitó de forma superficial al fascismo italiano, propuso ambiciosos proyectos de obras públicas y anunció un programa social que, siguiendo la moda italiana, pretendía suprimir la lucha de clases. A pesar de vivir unos años de prosperidad mundial, el régimen dictatorial no solucionó los principales problemas del país. Los obreros no notaron la prosperidad económica. Aunque la huelga estaba prohibida, se mantuvo el conflicto social. La supresión de la Mancomunitat de Catalunya, y la represión cultural agudizó el problema catalán.<sup>8</sup> El fracaso político fue evidente, Primo de Rivera perdió el apoyo del ejército y se retiró a París. En los años 1930 y 1931, el general Berenguer relevó a Primo de Rivera en una fase de semidictadura que produjo la caída de la monarquía.

En la década de los años treinta continuaron los cambios y convulsiones, hasta provocar una guerra civil, que en España fue la antesala de la Segunda Guerra Mundial. En 1931 en España se instauró un nuevo sistema político: la República. Las elecciones municipales del 12 de abril de 1931 provocaron el hundimiento de la Monarquía y el triunfo de la República. Con la democratización política, una parte de la población esperaba ver realizadas sus peticiones, entre los agricultores, una reforma agraria que mejorase su situación, entre los obreros, unas mejoras laborales y sociales. Cataluña y el País Vasco

7. VILAR, Pierre: *Història d'Espanya*, Barcelona, Editorial Crítica, 1990, pp. 108-109

8. ROIG ROSICH, Josep M.: *La Dictadura de Primo de Rivera a Catalunya. Un assaig de repressió cultural*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1992.

esperaban una respuesta a sus aspiraciones nacionales y, entre algunos sectores de mujeres, una igualdad en derechos.

A través de una revolución democrática, se empezó una transformación de la sociedad con el establecimiento de modificaciones sociales y políticas. Pero estos cambios se vieron truncados cuando el julio de 1936 se produjo un golpe de estado con el apoyo de los sectores más inmovilistas que no podían aceptar las reformas que habían empezado. El intento de golpe de estado desencadenó la Guerra Civil, que en Cataluña fue acompañada por un intento revolucionario. La Guerra Civil terminó en 1939, con la derrota de los republicanos y la instauración de la Dictadura franquista.

En contraste con la agitación política y social existente, los documentales educativos del primer tercio del siglo XX en España muestran una cara diferente de la situación del país, la de la mejora de la educación a través de la intervención de instituciones públicas y privadas. Intentan reflejar los avances que se producían en el campo de la educación, y apenas dejan entrever las importantes deficiencias que había en ese terreno. La información que nos aportan las películas educativas es más un producto de propaganda que un reflejo de la realidad.

Entre la información educativa a través de películas, destacan los documentales que son un reportaje o crónica de la situación educativa, a través de una determinada imagen de la realidad. Es el caso del documental *Valencia, protectora de la infancia*, del año 1928.<sup>9</sup> Se trata de una película realizada por Maximiliano Thous, por encargo de la Junta Provincial de Protección a la Infancia, con la colaboración del Ayuntamiento y la Diputación Provincial de Valencia para participar en la Quincena Internacional de protección de la Infancia y Acción Social celebrada en París en julio de 1928. Este documental muestra el trabajo de las instituciones valencianas en defensa de la infancia: asilos de huérfanos, hospitales infantiles y educación. Un documental propagandístico, que sobre la educación pone el acento en como los niños y niñas de la ciudad de Valencia recibían unos métodos pedagógicos avanzados en la época, con la utilización de la pedagogía Montessori, el método Dalcroze en educación musical o la práctica de la educación física.

## De la propaganda y los contenidos artísticos

El uso de los documentales y noticiarios con fines propagandísticos debe enmarcarse en el auge que experimentó la publicidad en diversos ámbitos durante las décadas de 1920 y 1930. De dicha importancia, es un reflejo la ampliación de los servicios del Institut Psicotècnic de la Generalitat de Catalunya llevada a cabo el año 1932,<sup>10</sup> de la que queremos destacar la apertura de la sección «Psicotecnica comercial y industrial», en cuyo seno apareció el Seminario de Publicidad destinado a impulsar la psicología publicitaria. Dicha sección, así como el seminario estaban dirigidos por Alexandre Chleusebaigue.<sup>11</sup>

9. Disponible en la red: <http://ivac.gva.es/restauraciones/cine-valencia-2/no-ficcion/valencia-protectora-de-la-infancia/>

10. La reforma también supuso el cambio de nomenclatura del Instituto (antes llamado Institut d'Orientació Professional) aunque no cambió la dirección que continuó en manos de Emili Mira.

11. SÁIZ, Dolores y SÁIZ, Milagros: «El Seminari de Publicitat del Institut Psicotècnic de la Generalitat», *Revista de Historia de la Psicologia*, 19, 2-3, 1998, pp. 225-234. *La guerra civil a Catalunya. Informació i propaganda*, Barcelona, Ediciones Primera Plana, 1998.

En el *Butlletí Bimestral del Seminari de Publicitat* se declaraba que:<sup>12</sup>

«La sección de psicotecnia publicitaria del departamento de organización industrial y comercial del Instituto Psicotécnico de la Generalitat de Catalunya tiene abierto un servicio psicotécnico de publicidad científica para uso de casas comerciales e industriales de Catalunya, el cual libra consejos psicopublicitarios sobre todos los problemas relativos a la organización de las ventas y de la publicidad comercial, realiza análisis de mercado, globales y parciales, suministra informes analíticos para la estructuración de las campañas publicitarias, aconseja de la elección de los medios publicitarios adecuados al artículo, libra dictámenes sobre la eficacia de los medios gráficos de publicidad elaborados y orienta en su elaboración».<sup>13</sup>

Aunque no hemos hallado, aún, pruebas sobre el papel que esta sección tuvo en las distintas campañas del «Segell Pro Infància», nos interrogamos hasta qué punto asesoró al Comité Central que era el encargado de la campaña global en el diseño de la campaña publicitaria que rodeó la iniciativa y de la cual hablaremos más adelante.

En la sección «Psicotecnia comercial e industrial» colaboraba, activamente, Pere Català i Pic el cuál, posteriormente, pasó a dirigir la «Sección de Ediciones del Comisariado de Propaganda». El 5 de octubre de 1936 en el *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, sale publicado el Decreto de creación de dicho Comisariado, que depende, directamente, de la Presidencia de la Generalitat y cuyo fin es: «conseguir, sobretodo en estos momentos y en sentido totalitario, la elevación cultural y física de nuestro pueblo y difundir el conocimiento a todo el mundo».<sup>14</sup> El Comisariado tendrá las siguientes actividades: «propaganda en el frente y en la retaguardia escrita, hablada, gráfica, artística y deportiva». El decreto entiende por propaganda escrita los periódicos, libros, opúsculos y carteles, entre otros; por propaganda hablada se considera a los mítines, conferencias, radio, discoteca, canciones, espectáculos líricos y dramáticos y organización de festivales; en la propaganda gráfica se incluye la fotografía, el cine, y la televisión; por propaganda artística se entiende la organización y estímulo de ferias y concursos y por propaganda deportiva, la organización de grandes manifestaciones que enaltezcan y estimulen la cultura física mediante todos los deportes.<sup>15</sup>

Una de las publicaciones impulsadas por la sección que dirigía Pere Català Pic fue *Nova Ibèria*. En el número 2 de dicha revista dedicado íntegramente a la asistencia social, encabeza el número un breve escrito del Consejero de Sanidad y Asistencia Social P. Herrera en el que se puede observar el fin propagandístico y de ensalzamiento del trabajo, en claro beneficio de las ideas del gobierno:

12. Todas las citas literales que aparecen en el texto han sido traducidas del catalán.

13. *Butlletí Bimestral del Seminari de Publicitat*. Vol. 1, 1, 1933 p. 1.

En el mismo boletín se anunciaba que era la «primera revista en Europa dedicada a la psicología de la publicidad y de los negocios» más allá de si fue pionera o no, la publicación confirma la vitalidad con la que arrancó el seminario.

14. «Decret de 5 d'octubre creant la Comissaria de Propaganda de la Generalitat de Catalunya.» *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, IV, n. 279, 1936, p. 65.

15. El mismo decreto nombraba como Comisario de Propaganda el Sr. Jaume Miravittles Navarra.



«Esta [refiriéndose a las inversiones en instituciones de Asistencia Social catalanas] es la primera conquista que se ha obtenido con el movimiento revolucionario inicial y que destacamos en nuestras manifestaciones públicas con toda la importancia que tiene, que es la base fundamental de todas aquellas victorias que conseguimos y que conseguiremos en este orden de cosas».<sup>16</sup>

En el mismo número aparece un artículo dedicado al «Segell Pro Infància» firmado por Antoni Alier Torrents (jefe de los servicios del sello) en el que se presentaban los logros conseguidos gracias a las campañas anteriores a través, básicamente, de fotografías, y se instaba a los ciudadanos y ciudadanas a participar en la cuarta campaña.<sup>17</sup> El escrito utiliza un lenguaje del mismo talante propagandístico que el mensaje anterior, tal y como se puede observar en el siguiente fragmento: «Bajo el patrocinio de la Generalitat funciona el Segell Pro Infància (...) crea guarderías para los niños, las madres de los cuales por el hecho de tener que ganarse el jornal no pueden cuidarlos y preventorios con locales de condiciones sanitarias adecuadas».<sup>18</sup>

## La propaganda y el higienismo

Paralelamente al auge de la publicidad, en las primeras décadas del siglo XX aumenta el interés de introducir nuevas pautas de conducta en las personas con el objetivo de mejorar la salud general de la población. Dicho interés no era del todo nuevo pues ya desde finales del s. XIX se trató de analizar y combatir problemas de salud pública como, por ejemplo, la mortalidad infantil o la lucha contra la tuberculosis, pero en nuestro contexto es a partir de 1904, con la Instrucción General de Sanidad, cuando el fomento de la educación para la salud adquiere más relevancia y se consolida durante las décadas de 1920 y 1930. Aunque en un primer momento los canales usados serán, básicamente, conferencias, charlas y escritos, pronto el cartelismo, la radio y el cine verán incrementada su importancia como herramientas de difusión de las ideas higienistas por considerar que pueden llegar a un público más amplio. Son distintas las áreas de intervención del higienismo durante estas décadas, aunque quizá las más destacadas fueron la prevención de las enfermedades venéreas (que vivió un auge importante durante los años 20 y 30), las recomendaciones para evitar la mortalidad infantil, y la lucha contra la tuberculosis.<sup>19</sup>

16. HERRERA, Pere: «Al servei del poble. Igualtat» *Revista Nova Ibèria*, 2, 1937, p. 9.

17. Dicho artículo es el que nos ha llevado a considerar muy probable la relación y el asesoramiento de los profesionales del Seminario de Publicidad a las personas encargadas de la campaña del «Segell Pro Infància».

18. ALIER, Antoni: «Segell Pro Infància» *Nova Revista Iberia*. *op. cit.*, p.35

19. MOLERO, Jorge: «La tuberculosis como enfermedad social en los estudios epidemiológicos españoles anteriores a la guerra civil», *Dynamis: Acta Hispanica ad Medicinae Scientiarumque. Historiam Illustrandam*, 9, 1989, pp. 185-223

PERDIGUERO, Enrique: «La salut a través dels mitjans. Propaganda sanitària institucional en l'Espanya dels anys vint i trenta del segle XX», *Mètode: Revista de difusió de la investigació de la Universitat de Valencia*, 59, 2008, pp. 60-69

PERDIGUERO, Enrique, BALLESTER, Rosa y CASTEJÓN, Ramon: «Films in Spanish health education: The case of child health (1928-1936)», *Hygiea Internationalis*, 6(2), 2007, pp. 69-97.

Es en este contexto de lucha contra la mortalidad infantil y contra la tuberculosis que aparece la iniciativa del «Segell Pro Infància».<sup>20</sup> Dicha iniciativa nace en 1933, amparada por la Generalitat de Catalunya pero con un gran protagonismo de la sociedad civil catalana, con el fin de promover la asistencia a la infancia y disminuir la mortalidad infantil.<sup>21</sup>

### La campaña del «Segell Pro Infància»

Las campañas del «Segell Pro Infància» se llevaron a cabo entre los años 1933-1937. Los objetivos de dichas campañas, según el análisis que hemos realizado, tenían una triple vertiente. Dos de ellas eran explicitadas directamente, mientras que la tercera era implícita a la campaña. Las dos vertientes explicitadas eran por un lado, la educativa, y, por el otro, la recaudatoria, mientras que la implícita es la vertiente propagandística.

#### La vertiente educativa

En cuanto a dicha vertiente, el mismo secretario del sello, el Sr. Trias Maxencs, destaca la necesidad de que todas las personas tomasen consciencia de nuevos hábitos de salud para, de esta forma, prevenir las enfermedades que podrían tener consecuencias, muchas veces mortales:

«El sello ha de encarrilar su tarea de difundir por toda Catalunya las recomendaciones de higiene social e infantil, por medio de la imagen, radio, films, prensa, folletos, conferencias, etc. hasta que el pueblo esté saturado de estas recomendaciones y las cumpla de la manera más natural, sin esfuerzo, incorporadas a su ritmo de vida.»<sup>22</sup>

El mismo autor considera que:

«el sello por si mismo tiene ya un sentido educativo, porque con él se produce una corriente de solidaridad social y se recuerda la necesidad de ir a la ayuda de los que lo necesitan, así como recordar a todos que para la higiene se trabaja contra la mortalidad y se labora para un mejor bienestar de la humanidad.»<sup>23</sup>

20. Tenía como modelo el sello creado por el cartero danés Eïner Holböll que se vendía durante el mes de Navidad y cuya recaudación se destinaba a la lucha contra la tuberculosis infantil. (ALIER, *op. cit.*).

Durante las cuatro ediciones de la campaña se recaudaron fondos suficientes para crear, el primer año, una guardería en Sant Andreu; una Guardería en Terrassa, el segundo y, en el tercero, un preventorio en Arenys de Mar. (TRIAS MAXENCs, Alfons: «El segell pro infancia a Catalunya», *La Medicina Catalana*, VII, n. 43- 44, 1937, pp. 506-511).

21. FERNÁNDEZ SORIA, Juan Manuel: «La asistencia a la infancia en la Guerra Civil. Las colonias escolares», *Historia de la Educación*, 6, 2010, pp.83-128.

22. TRIAS MAXENCs, *op.cit.*, p. 511

23. *Ibíd.*, p.509

### La vertiente recaudatoria

Otra parte importante de la campaña era captar fondos para construir preventorios, sanatorios, dispensarios de puericultura antituberculosos o guarderías. En estas últimas «los niños, además de ser asistidos, son motivo de constante vigilancia, y donde se instruye a sus madres en la forma en que tienen que cuidar a sus hijos»,<sup>24</sup> hecho que también enlaza con la vertiente educativa anteriormente presentada.

### La vertiente propagandística

La propaganda en este caso iba dirigida a ensalzar los logros del gobierno como coordinador de la campaña y, también con una clara intención de focalizarse en la identidad nacional. De hecho, el mismo Maxenc destaca que la campaña tiene un sentido nacional y, al mismo tiempo local. Esto también se refleja en las acciones concretas que se desarrollan en el marco de la campaña. Por un lado, se organizan acciones a nivel nacional como, por ejemplo, concursos de carteles, la realización de un film propagandístico (del que hablaremos más adelante), la elaboración de folletos con instrucciones para los niños y niñas y sus madres, etc. Al mismo tiempo, los comités locales organizan acciones en el ámbito de su pueblo o ciudad. Un ejemplo de estos últimos es el que se organizó en Sant Feliu de Llobregat el año 1935: El Sorprendente Festival Infantil. En este festival estaba programada una chocolatada con pastas, juegos infantiles y una «espesa lluvia de chocolatinas Nestlé». Para acceder al festival era necesario adquirir dos sellos al precio de cinco céntimos cada uno.<sup>25</sup>

De los materiales que hemos estudiado hasta el momento se desprende que las campañas más locales se basaron, principalmente, en la organización de fiestas y actos populares, mientras que la campaña realizada a nivel global utilizó en mayor medida recursos artísticos para su proyección, de los cuáles hemos querido centrarnos en el film que se llevó a cabo para la campaña de 1935.

### El film «Segell Pro infància»

El título del film estudiado es *Segell Pro Infància* (aunque también aparece nombrado como *Segell català Pro Infància*). La producción es de la Generalitat de Catalunya, el año, 1935.<sup>26</sup> La duración de dicha pieza es de seis minutos y cincuenta y cuatro segundos. Está realizado en película de 35 mm y en blanco y negro.

Este film es un claro reflejo de todo lo comentado hasta el momento. En primer lugar se pueden observar las tres vertientes antes comentadas: educativa, recaudatoria y propagandística, todo ello envuelto en una creación artística que utiliza metáforas,

24. *Ibid.*, p.511

25. Arxiu Comarcal del Baix Llobregat, Fons de l'Ajuntament de Sant Feliu de Llobregat, expedient de la II Campanya del Segell Pro Infància de Sant Feliu de Llobregat, gener-febren 1935. Accesible en: [http://xac.gencat.cat/web/content/xac/01\\_continguts\\_arxiu\\_comarcals/ac\\_baix\\_llibregat/01\\_home\\_acbl/actualitat/joana\\_raspall\\_4/doc3.pdf](http://xac.gencat.cat/web/content/xac/01_continguts_arxiu_comarcals/ac_baix_llibregat/01_home_acbl/actualitat/joana_raspall_4/doc3.pdf) [consulta: 18-02-2015].

26. Según la Filmoteca Española el film se produjo el 1934. No obstante los distintos datos obtenidos a través de la bibliografía señalan como fecha de producción la de 1935.

iconografías, juegos de luces, cambios de ritmo, y texto incrustado. El film nos muestra lo deseado y lo indeseado, y a través de todo ello pretende convencernos sobre las consecuencias que sufriremos o gozaremos en función de si aceptamos o no el mensaje.

Aunque entraña grandes dificultades la separación milimétrica de como se reflejan en la pieza analizada cada una de las vertientes y qué tipo de recurso artístico les acompaña, hemos analizado el film con estos dos aspectos como punto de partida. Para el análisis, hemos dividido el cortometraje en 5 fragmentos en función de la vertiente principal con la que se relaciona:

- El primer fragmento tiene una duración de 58". Corresponde a la intencionalidad educativa. Se presenta una situación problemática de los niños y las niñas a partir del visionado de escenas de la vida cotidiana. Los recursos artísticos con los que se juega en este fragmento dan una visión general de oscuridad: los niños visten ropas oscuras, no hay planos cortos, la luminosidad es baja, las imágenes son figurativas. El texto que acompaña dichas imágenes nos presenta una infancia abandonada, enferma, y que vive en condiciones insalubres con un alto índice de mortalidad.
- El segundo fragmento tiene una duración de 60" y corresponde a la intencionalidad propagandística. Los recursos artísticos utilizados parten de un ritmo rápido, junto a una luminosidad media y a imágenes metafóricas. Muestran escenas urbanas, industrias, trenes, mercados: progreso. El texto que lo acompaña habla de un pueblo lleno de vida, energía y trabajo.
- El tercero tiene una duración de 79", la intencionalidad es educativa y, al igual que en el primer fragmento, nos muestra las consecuencias de la no acción. Los recursos artísticos comprenden, también, una baja luminosidad, y en este caso imágenes metafóricas e iconográficas (un reloj por delante del cual se balancea una guadaña) con un ritmo de sucesión de las imágenes lento y acompasado. Se presentan imágenes de espacios abandonados y en ruinas. El texto hace referencia al intervalo de tiempo (cada media hora) en el que muere un niño.
- El cuarto tiene una duración de 123" y hace referencia a la intencionalidad propagandística. Se muestran imágenes de edificios construidos a través de las ayudas recibidas gracias a las campañas anteriores, niños sonrientes jugando en y en la naturaleza. Los recursos artísticos empleados tienen una luminosidad alta (los niños visten de blanco), planos cortos, imágenes figurativas y metafóricas y el ritmo es medio. El texto cuenta que las imágenes que el espectador contempla son posibles gracias a la campaña.
- El último fragmento tiene una duración de 89", su intencionalidad es recaudatoria. Las imágenes que se muestran son la guadaña que, al chocar contra una moneda, detiene su balanceo; caras risueñas de niños y niñas, y un recordatorio de como canalizar las aportaciones monetarias. Los recursos artísticos contrastan con luminosidades altas y bajas que resaltan, básicamente, el sello; utiliza imágenes iconográficas, metafóricas y figurativas. Se acompaña con un texto que refuerza que las aportaciones son la mejor protección para los niños y se emplea el nombre de «cruzada» para referirse a la campaña, reforzando, así, la idea de la importancia de la colaboración.

Así pues, los recursos artísticos actúan como contraste acompañando distintos tipos de mensaje. Cuando el mensaje que se quiere presentar es de índole propagandístico, la iluminación, los planos cortos y los vestuarios claros toman una especial relevancia, contraponiéndose a los mensajes de tipo educativo para concienciar a la población sobre el problema: se utilizan luminosidades bajas, planos más generales y vestidos oscuros. En el caso de la vertiente recaudatoria se utilizan y combinan recursos artísticos de toda índole, y se unifican a modo de conclusión del film.

Si bien la idea propagandística entreteje los distintos fragmentos, cobra un especial significado cuando las imágenes son positivas remitiendo a lo que se puede conseguir con esa conciencia nacional a la que se interpela y es donde la influencia de la corriente higienista se muestra más gracias a la iluminación y a la limpieza que transmiten dichas imágenes.

Regresando, pues al período en el que se realizó el film, se vende no sólo la necesidad de comprar el sello sino, también, los avances realizados con el esfuerzo del pueblo, aspecto que se utiliza para reforzar la identidad nacional y que de acuerdo con las finalidades del decreto de presidencia sobre la creación del Comisariado de Propaganda comentado anteriormente sirve para divulgar y enaltecer el trabajo, en este caso, de la misma Generalitat. Dicho aspecto está muy en consonancia con filmes documentales anteriores como el producido en Valencia, ya comentado en esta comunicación, o con filmes propagandísticos posteriores como pueden ser el NO-DO y otros similares de la época de la dictadura franquista.

---

# UNA PRESENTACIÓN DEL MANUSCRITO INÉDITO DE JOÃO KÖPKE: *VERSOS PARA OS PEQUENINOS*

**Norma Sandra de Almeida Ferreira<sup>1</sup>**

Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas – Unicamp- Campinas – São Paulo - Brasil

Empezamos este texto resaltando a especialistas, como, Meneses, Mortatti, Ribeiro, Panizzolo y Santos,<sup>2</sup> que se dedicaron a presentar la trayectoria personal, intelectual y profesional de João Köpke, analizaron sus artículos y conferencias divulgados en diferentes periódicos, y, también, su producción de libros escolares y las cartillas. En estos estudios se destaca la importancia que João Köpke ocupa en la historia de la educación y de la alfabetización, como intelectual activo, polémico y seguro en sus convicciones. Principalmente, en los debates establecidos alrededor de los discutidos métodos de alfabetización.<sup>3</sup>

Este artículo pretende apoyarse principalmente en estos estudios y particularmente, en el de Ferreira<sup>4</sup> cuya investigación tiene, como punto central una obra específica de João Köpke: *Versos para os pequeninos*. Obra ésta que, por sus características de soporte manuscrito y habiendo estado guardada en el archivo particular de la familia Köpke<sup>5</sup> por casi cien años, es aún poco conocida por los investigadores.

Nuestra intención es presentar este material a nuestros lectores buscando la configuración de la composición que sustenta el texto, con la práctica de la lectura prevista y el supuesto lector. Ello responde a un esfuerzo de comprensión de esta obra dentro del

1. Contacto: [normasandra@yahoo.com.br](mailto:normasandra@yahoo.com.br)

2. HILSDORF, M. L. S.: *Francisco Rangel Pestana: jornalista, político, educador*, 343 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 1986; MENESES, J. G. de C.: *Discurso de posse do acadêmico João Gualberto de Carvalho Meneses*, Academia Paulista de Educação, São Paulo, 21 out. 1980, accesible en: [http://www.apedu.org.br/home/index.php?option=com\\_content&view=article&id=129:discurso-de-saudacao-ao-academico-moacyr-expedito-marret-vaz-guimaraes&catid=10:discursos&Itemid=171](http://www.apedu.org.br/home/index.php?option=com_content&view=article&id=129:discurso-de-saudacao-ao-academico-moacyr-expedito-marret-vaz-guimaraes&catid=10:discursos&Itemid=171), [Consulta: 10-10-2012]; MORTATTI, M. do R. L.: *Os sentidos da alfabetização: São Paulo – 1876/1994*, São Paulo, Editora Unesp; Brasília, MEC/Inep/Comped, 2000; MORTATTI, M. do R. L.: «João Köpke», en FÁVERO, M. de L. de A. y BRITTO, J. de M. (orgs.), *Dicionário de educadores no Brasil: da colônia aos dias atuais*, Rio de Janeiro, UFRJ, 2002, pp. 546-554; PANIZZOLO, C.: *João Köpke e a escola republicana: escritor de leitura, escritor da modernidade*, 2006. 335 f. Tesi (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-graduação em História, Política e Sociedade, São Paulo, SP, 2006; SANTOS, M. L. C. K.: *Lendo com Hilda: João Köpke- 1902*. 2013. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2013; RIBEIRO, 2001.

3. MORTATTI, *op. cit.*, 2000.

4. FERREIRA, N. S. de A.: *Um estudo sobre «Versos para os pequeninos», manuscrito de João Köpke*. 315f. Tese (Livre docência) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2014.

5. Además de los *Versos para os pequeninos*, constan otros textos pertenecientes al archivo de la familia Köpke que fueron cedidos a nuestro grupo de investigación «Alfabetización, Lectura y Escritura» - ALLE/FE/Unicamp para su estudio por parte de los miembros del grupo: Santos y Ferreira.

contexto de su producción para niños en el período en que ella se encuentra circunscrita y en el contexto de las propias obras publicadas por João Köpke.

Sin embargo, insistimos que buscarle sentido a este material supone marcar de antemano nuestros caminos investigativos. Para empezar, asumimos que el contenido y los usos del lenguaje en él inscritos no son interpretados al margen de las condiciones de producción.<sup>6</sup> Tampoco nos adentramos en este manuscrito sin considerar los usos previstos por parte de sus lectores y su dependencia en relación al producto y su soporte. Podemos asumir que este es un objeto con posibilidad de ser interrogado de forma discursiva y que materialmente, en cuanto a su género y al soporte que lo sostiene, es un producto fruto de un gesto de la escritura a mano que hace uso de un instrumento (bolígrafo, lápiz, goma) acompañando a otras actividades, como las de cortar, pegar estampillas, para componer un todo en el contexto verbal.

Lo que se busca en este estudio del manuscrito es comprender sus aspectos discursivos (quién, cómo, dónde, cuándo, porque, para que, para quién) que se expresan entre sí, incluyéndose el soporte del texto que lo sostiene en las práctica, dándole sentido, conforme a las investigaciones realizadas por Roger Chartier.<sup>7</sup> Mientras tanto, también se debe tener en cuenta que, conforme advierte Ferreira,

«(...) nomear, definir ou enquadrar tal material também envolve questões no interior dos campos (minados) da teoria literária, da crítica e da literatura, do gênero literatura infantil ou da literatura didática, campos esses historicamente determinados e socialmente legitimados (...) Também sabemos que a constituição desse manuscrito pode ser mobilizada pela prática cultural da leitura legitimada e prestigiada socialmente. O texto em si não garante a sua nomeação, classificação ou finalidade, quando desencarnado das práticas que lhe dão a significação: “isto é literatura” ou isto é educação moral – e dos significados dados pelos leitores que o apreciam e o qualificam como tal.»<sup>8</sup>

Por ello sostenemos que *Versos para os pequeninos* del autor João Köpke puede ser interpretado como una recopilación de poemas en versos, que se caracteriza por ser un trabajo creativo y de ficción en su lenguaje, siendo destinado a lectores infantiles y escolares. De acuerdo con el proyecto del libro con posibilidad de ser publicado puede ser interpretado dentro de las actividades prácticas y sus representaciones, activadoras de sentidos diversos (históricos y culturales) y variables a largo tiempo y de los lugares.<sup>9</sup>

### ***Versos para os pequeninos*: Es el producto de un gesto artesanal**

La primera impresión que tuvimos de este manuscrito, fue la de un cuaderno amarilleado por el tiempo, de formato grande (35 x 23,5cm) con 54 hojas pautadas. Sin la tapa del

6. BAKHTIN, M.: *Estética da criação verbal*, São Paulo, Martins Fontes, 2003; BAKHTIN, M. (Volochnov): *Marxismo e Filosofia da linguagem – Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*, 11ª. ed., São Paulo, Editora Hucitec, 2004

7. CHARTIER, R.: *A história cultural: entre práticas e representações*, Lisboa, Difel, 1990.

8. FERREIRA, *op. cit.*, p. 74.

9. CHARTIER, *op. cit.*

libro, protegido por la carpeta que lo envuelve, tiene algunas hojas sueltas y las otras que están cocidas por bloques. Un cuaderno muy parecido a aquellos que conocemos para registrar informaciones, los que son utilizados para el comercio, en las notarías, despachos, etc.

La segunda impresión fue que este material podía ser un cuaderno de archivos de textos para uso didáctico de los maestros del Instituto H. Köpke o del propio João Köpke, como los muchos que conocemos de la colección de manuscritos que forman parte de los estudios sobre la memoria, personal y profesional en el campo de la historia de la educación.<sup>10</sup>

Pero, al adentrarnos a una lectura meticulosa nos llevó a formular la hipótesis de que se trataba de un «*boneco de livro*» preparado para ser publicado.<sup>11</sup> ¿Qué tipo de libro sería? ¿Qué deducir de las señales dejadas en este material sobre su posible publicación? ¿Cómo describirlo y analizarlo en el conjunto del proyecto pedagógico de su época y del proyecto pedagógico del propio autor? ¿Y, cómo interpretarlo dentro de un proyecto para la educación literaria de los niños?

Conforme elaborábamos el análisis de este material, fuimos incorporando varias pistas que apuntaban que este manuscrito era una versión concluida para una posible publicación.<sup>12</sup> En el manejo del material, encontramos en el inicio hojas en blanco, como si se estuviera aguardando una introducción o prólogo o esperando el índice. Hallamos también hojas en blanco en el medio del cuaderno, como si quisiera indicar la división del contenido en dos partes iguales.

En la lectura del material, existen algunas muestras (indicadores, señales) e informaciones que van dando forma a la idea que el respectivo material pudiera ser un original para presentarse y, a su vez, publicarse. Destaca por ejemplo, la dedicatoria, la cual se colocaba en relieve de manera manuscrita. Se nota en todo el cuaderno y desde la primera página, en la escritura de los poemas, así como también en las imágenes pegadas al lado de ellos, el sumo cuidado y atención diligente del autor.

Con destreza manual, escribe haciendo uso de la pluma y la tinta, siguiendo la línea hecha anteriormente con lápiz y con la ayuda de una regla o dibuja un diseño para cada poema. Es tal la habilidad de la mano que con determinación prosigue a cortar y pegar las figuras, dejando un título debajo de cada una de ellas, así, como las leyendas de las pinturas. El cuidado del escribiente que supuestamente escribe en letra cursiva para los lectores pequeños.

La disciplina que revela el trabajo de tan cuidadosa caligrafía, lo define como un escribiente laborioso que da forma definitiva a sus textos, pero también, como profesor que utilizaba el modelo de escritura a mano inclinada hacia el lado derecho. De acuerdo con Ferreira, durante el debate establecido sobre si la escritura cursiva había de ser inclinada para el lado derecho o para el lado izquierdo o con redonda vertical, que tuvo lugar a finales del siglo XIX, João Köpke, defendía la inclinación hacia el lado derecho como

10. MIGNOT, A. C. V. (org.): *Vitrine de Guardados: Exposições De Escritas Ordinárias*, Bragança Paulista, EDUSF, 2002; SANTOS, H. H.. s/f.

11. FERREIRA, *op. cit.*

12. *Ibid.*



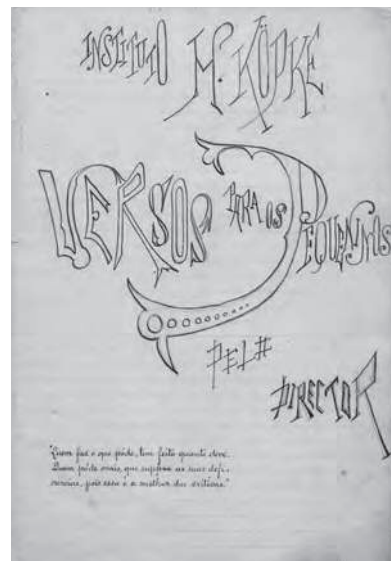
la forma más rápida y adecuada. Especialmente, en los textos para niños que empezaban a escribir.<sup>13</sup>

Pero no solo se retrata la libertad de un excelente calígrafo, de acuerdo con Petrucci, la caligrafía es de gran precisión y atención; «o escrever à mão com deliberadas e precisas intenções, é uma arte que tem muitos séculos e uma larga elaboração teórica e técnica (...) que pode ser repetitiva e, ao contrário, vivamente inventiva e inovadora». <sup>14</sup> Una creatividad que puede ser percibida en el «estilo» propio de cada escribiente —en la forma en como dibuja las letras, como las mezcla, como las distribuye, en el espacio en blanco de la hoja, etc.—, y también, en la manera de usarlas según las diferentes finalidades.

En la hoja de guarda de *Versos para os pequeninos* nos ofrece como ejemplo una escritura particularmente creativa. En ella se presenta con la letra manuscrita y de imprenta, una propuesta de un juego de letras trazadas en diversos tamaños, formas, colores y despliegue visual entre las diferentes informaciones que esta hoja menciona.

En la opinión de Ferreira, en la primera página, así como en el interior de la obra, parece estar impreso el interés estético de João Köpke al realizar una visualización que se encuentra entre el campo lexical y ornamental, así como entre la escritura y el dibujo. La visualización de la página ofrece al lector, además del registro de informaciones, la elaboración de letras antropomorfizadas (éstas tienen pies, cabeza, manos), letras que osan salir de la línea horizontal, etc. A ello que Ferreira se pregunta si «(...)Estariam as letras brincando entre elas para cantar os versos para pequeninos? Teria o autor, no tratamento das letras, sido orientado por uma concepção de linguagem que não dissocia forma, conteúdo e leitor a quem a obra se destina?»<sup>15</sup>

Este juego de las letras puede hacer referencia a una intencionalidad estética, pero también funciona como estrategia visual, con humor y hasta un tanto inusitada para interpelar al lector hipotético. Una estrategia de ruptura en las formas de presentación visual de los escritos para niños que tal vez es una «receita certa na contraposição que se pretendia fazer com a severidade moralizadora do conteúdo»,<sup>16</sup> normalmente común a la producción impresa destinada a los niños.



Hoja de guarda de *Versos para os pequeninos*. Archivo de la familia Köpke

13. SANTOS, *op. cit.*, 2013.

14. PETRUCCI, A.: «La escritura manuscrita y la imprenta: ruptura o continuidad», en PERTRUCCI, A., *Alfabetismo, escritura, sociedade*. GENTILE VITALE, J. C. (trad.), Barcelona, Gedisa Editorial, 1999, pp. 175.

15. FERREIRA, *op. cit.*, p. 157

16. CAETANO, J. M. y OLIVEIRA, R. M.: «As letras capitulares na ilustração dos livros infantis em Portugal, nos séculos XIX e XX», en: *Encontro Nacional de Tipografia. 2., 2011, Aveiro. Atas do II Encontro Nacional de Tipografia*, Aveiro, Universidade de Aveiro, 2012. Accesible en: <http://entipografia.web.ua.pt/atas.html>. [Consulta: 11-10-2013].

### La búsqueda por las condiciones de la producción

El conjunto de informaciones que se presentan, de forma bastante completa, en la primera página del manuscrito, nos ayuda a inferir las condiciones de producción de este material y a encontrar sentido a su destino: El título: *Versos para os pequenino*; el local de la producción: Instituto H. Köpke; su autor: *Pelo Director*; un epígrafe: *Quem faz o que póde, tem feito quanto deve. / Quem póde mais, que suppra as suas defi-/ciências, pois essa é a melhor das críticas*.

Su autor era en el momento director del Instituto Henrique Köpke, que según Panizzolo, Mortatti, y Santos, fue creado por João Köpke en 1886, cuando regresó a Rio de Janeiro.<sup>17</sup> Este Instituto logró alcanzar el reconocimiento público y legal debido a la calidad de su funcionamiento que mantendría hasta su clausura en 1897.<sup>18</sup>

A estas alturas João Köpke ya disponía de un curriculum marcado por su actuación como profesor y director de escuelas de San Pablo y en Campinas (SP). Pronunciaba conferencias pedagógicas —tanto en San Pablo como en Rio de Janeiro— y ejercía en Consejos y Comisiones para la elaboración de normas sobre la instrucción primaria y secundaria junto Corte. Él pertenecía a una red de amigos que estudiaron en el Largo San Francisco: fundaron escuelas, escribieron artículos para periódicos y de cuyos hijos, el propio Köpke se responsabilizó de su educación. Con esta red de amigos tenía debates, compartía ideales republicanos, conocimientos científicos, y discusiones sobre el patrimonio cultural a disposición.

De acuerdo con los relatos presentes en las memorias de Alceu Amoroso Lima [Tristão Atayde] (1893-1983), Köpke era considerado un ilustre hombre, de edad madura, padre de siete hijos, que sufría algún tipo de enfermedad en las articulaciones de las piernas.

Estando al frente del Instituto Henrique Köpke, es cuando João Köpke edita buena parte de sus obras, revisa sus reediciones, y se dedica a la escritura de otras.<sup>19</sup> Utiliza su imagen como docente y director del instituto, y es partícipe de la demanda dentro del ambiente escolar de material de lectura de finales del siglo XIX,<sup>20</sup> publica libros que, de acuerdo con sus propias palabras, difunden prácticas innovadoras en la enseñanza de la lengua materna.<sup>21</sup>

17. PANIZZOLO, *op. cit.*; MORTATTI, *op. cit.*, 2000; SANTOS, *op. cit.*, 2013.

18. Sabemos que después del encerramiento el Instituto H. Köpke, Él fue nombrado para trabajar en el Registro de inmuebles del 1º Distrito y sigue adelante con la revisión de sus obras publicadas e insistió en la edición de su cartilla del método analítico. Inmediatamente organiza el programa infantil: Un cuarto de hora – Historietas contadas por el abuelo, en la Radio sociedad de Rio de Janeiro, y probablemente, continuo con algunos alumnos como profesor particular.

19. Las informaciones del «Instituto H. Köpke» y por el «Director», nos remontan a la circulación que ya fue prevista para este material (el instituto) y para sus posibles lectores (alumnos, profesores y director de este instituto), pero también, para un lugar de mayor circulación, en caso de su publicación. Pudiendo ser entendidas como marcas de prestigio; estrategias editoriales que convocaran la aceptación del público por una institución que es frecuentada por los hijos de familias de renombre. Muchas de las obras de João Köpke ilustran esas informaciones en sus tapas.

20. HILSDORF, *op. cit.*

21. FERREIRA, *op. cit.*

Al presentar el epígrafe artesanalmente —en letra cursiva en el lado izquierdo, como si fuesen versos— puede ser una señal de que este material era para lectores no ceñidos al Instituto H. Köpke.

La elección de un epígrafe de cuya autoría no tenemos indicación, pero que se encuentra entrecomillas, acciona nuestra memoria cultural, remitiéndonos a los dichos populares. En especial su primer verso: *Quem faz o que póde, tem feito quanto deve*. Juntándose éste verso a los últimos: *Quem póde mais, que suppra as suas defi-/ciencias, pois essa é a melhor das críticas*, el epígrafe puede ser interpretado, por la manera de actuar y pensar del propio autor, en un escenario político, intelectual y cultural de la época pero también puede referirse a sus interlocutores.

### Distribución de los poemas con sus ilustraciones

En la investigación y análisis sobre *Versos para os pequeninos* realizamos en un esfuerzo para comprenderlo interrogando sus semejanzas y/o diferencias en relación a otras producciones y sobre cómo explicarlo dentro de los proyectos pedagógicos y literarios de formación de niños a fines del siglo XIX. A través de este proceso fuimos constatando la singularidad de la composición de este manuscrito.

En los *Versos para os pequeninos*, además del esmero e inventiva en su forma de presentación, constatamos el sumo cuidado puesto en relación a la disposición de cada poema en las hojas, así como a la disposición de las respectivas ilustraciones.

Sabemos que en términos didácticos, João Köpke le daba importancia a usar imágenes bonitas y armoniosas, probablemente orientado por el método intuitivo. Fue él, quien orientaba a Zalina Rolin, para encomendó con anticipación las lindas figuras para el *Livro das crianças*.<sup>22</sup>

Las ilustraciones de *Versos para os pequeninos* presentan referencias estéticas características de la cultura europea, como por ejemplo: el tipo físico de niños, las vestimentas, los animales, etc. Son ilustraciones que representan el universo infantil: juegos para niños, travesuras de animales, juegos en la cocina, en el cuarto, en la sala, fuera de casa y en lugares de diversión.

Es bastante probable que estas reproducciones fueran como las tablas ilustrada,<sup>23</sup> las cuales tenían por finalidad inspirar ejercicios orales o escritos, especialmente descripciones realizadas de manera individual o colectiva en las escuelas primarias en Brasil. Según las orientaciones del método intuitivo, éste era un recurso didáctico visual que

22. PIZA, M. A. T.: *Zalina Rolim: poetisa e educadora*, Itu, Ottoni Editora, 2008. Según Ferreira, el proyecto estético-visual de Zalina Rolim, es prácticamente el mismo de *Versos para los más Pequeños*. Por ser una composición estética – formal articulada de un plano pedagógico, con la intención de ser conducido por el autor para la selección de las ilustraciones, referentes al lugar apropiado y su función en relación al texto verbal. Así mismo, se encuentra posicionada la presentación de la ilustración anterior al texto escrito, que con ella dialoga y es a partir de la misma, que es inspirado. Existen otros aspectos que aproximan éstas dos obras: la fecha de su producción, el hecho de Zalina Rolim atribuirle la autoría del proyecto de su libro a João Köpke y así también, el reconocimiento del propio autor como mentor del Libro de los niños. Por consiguiente, la semejanza no parece ser accidental o casual de acuerdo con las informaciones localizadas en Prestes; Köpke y en los estudios más actuales, haciendo referencia al respecto de la obra de Rolim, Piza, Arroyo, Lajolo y Zilberman, Ferreira.

23. PIZA, *op. cit.*

buscaba despertar e incitar el sentido de observación en el niño para que estableciese comparaciones, que nombrase y conociera lo real a partir de cuadros colocados en el frente de la sala.<sup>24</sup>

Las ilustraciones se encuentran estratégicamente pegadas en las páginas impares, acompañadas de un título debajo de cada una de ellas, a modo de leyenda de una pintura. Los poemas, a su vez, aparecen siempre en las páginas pares, aunque tengan, más o menos, 10 estrofas de 6 versos. Los poemas están formados por columnas que generalmente ocupan una página. ¿Era una economía del espacio para que el poema no se expláyese a la siguiente página? ¿Era una adecuación del uso de las páginas a la cantidad de pliegues del cuaderno? ¿Era una estrategia para que el pequeño lector no se engañase con el número de estrofas? ¿Era un gesto intencional para que cada poema estuviera lado con lado con la ilustración que lo inspiraba y con la cual podía dialogar?

La decisión de que cada poema ocupe apenas una página puede ser una estrategia visual de naturaleza pedagógica para resaltar que las ilustraciones y textos son igualmente importantes. Según Ferreira:

«(...) manter o que se diz pela imagem e pelas palavras, lado a lado, no momento da leitura das crianças, de acordo com o método intuitivo. Um modo de produção de texto, em que o escrevente observa e descreve a imagem, que se torna inspiração para sua escrita e para outros exercícios de linguagem.»<sup>25</sup>

El propio João Köpke orienta a Zalina Rolim para que las ilustraciones se realicen antes que los textos, permitiendo de esta manera la «objetivação dos sentimentos e ideias expressos no verso».<sup>26</sup> Preceden a la lectura y posibilitan la memorización de los niños, así mismo, incentivan el uso oral y escrito del lenguaje.

En este caso, las ilustraciones inspiran y ofrecen temas y sirven como textos «modelares» realizados por el autor para los niños. Es un ejercicio de escritura de género descriptivo-narrativo, en versos, delante de un dibujo, que es similar al propuesto a los alumnos y presuponen prácticas que hacen diferentes usos del lenguaje (transformación e imitación en prosa), así como prácticas de lectura expresiva y recitada.<sup>27</sup>

Además de la intención pedagógica del autor del uso de la lectura con las ilustraciones en *Versos para os pequeninos*, las estructuras visuales-formales apuntan a una propuesta estética del autor rompedora con el modelo con el cual los niños ya están familiarizados.

La manera como los poemas toman movimiento en las distintas estructuras visuales: presenta versos que bailan en las hojas o que se muestran de una forma tradicional;

24. CASTRO, F. G. R.: «De cosas y centros de interés», en ESCOLANO A., *Historia ilustrada del libro escolar en España*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1998, pp. 449-466 Vol. 1: Del Antiguo Régimen a la Segunda República; Vol. 2: De la posguerra a la reforma educativa.

25. FERREIRA, *op. cit.*, p. 185.

26. KÖPKE, J.: *Versos para os pequeninos*, inédita, 1896, p. 1.

27. La función que se le da a las ilustraciones, no se limita a la ilustración o fragmentación del texto verbal. Tampoco se restringe a estimular la curiosidad y facilitar la comprensión, como por ejemplo, en los *Cuentos Infantiles* de Adelina Vieira y Julia Lopes de Almeida. Según Ferreira, en *Cuentos Infantiles*, como también, en muchas obras para niños la ilustración parece hacer un efecto redundante de algún aspecto del texto (escenario, personaje, asunto, etc.) Como estrategia editorial que propone cierta moderación al texto y que parece orientado por una representación del lector.

estrofas con versos aglomerados; versos que bajan componiendo estrofas un diseño cóncavo; estrofas hacia arriba y otras, hacia la izquierda – como sugiriendo un desorden en línea, se significa como un juego del autor. Introduce lo lúdico en los poemas que serán aplicados en el cuaderno. Si el plan estético-pedagógico es calculadamente trazado por João Köpke, el orden del texto en el manuscrito parece ser, también, fruto de una deliberada y exacta intención, que se muestra «vivamente inventiva e inovadora».<sup>28</sup>

Ejemplo de ello es la topografía visual del poema «Limões e Laranjas». En este poema, la disposición de las estrofas no es regular. Unas están abajo de las otras, algunas forman un dibujo cóncavo. En uno de los «juegos» del autor con respecto al orden de las estrofas:

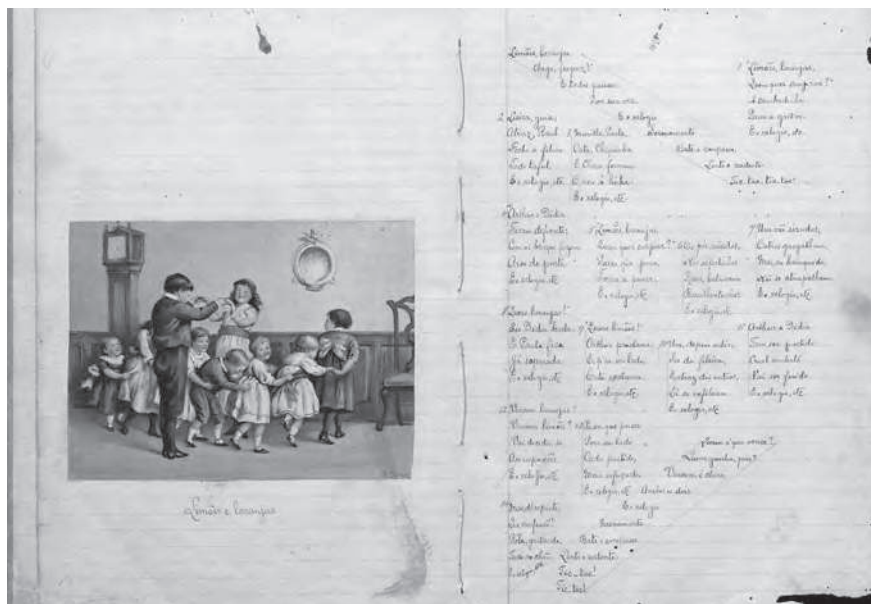


Ilustración y poema: «Limões e Laranjas» (p.50-51), de *Versos para os pequeninos* de João Köpke. Archivo de la familia Köpke

Esta topografía visual de los poemas nos parece indicar una relación con el contenido tratado que también es reincidente en otros poemas, como: «O Balanço», «A Lua» o «A Lição», entre otros. Aunque no puede ser extendida a todos los poemas que componen *Versos para os pequeninos*, aquello que podemos asegurar en el análisis del manuscrito, es que este juego visual inscrito en los poemas, parece indicar una propuesta pedagógica de educación estética para el pequeño lector, que no se realiza únicamente por el contenido expuesto. Se trata de una presentación visual para los pequeños lectores de «desautomatización» de las formas tradicionales que presentan los poemas de manera fija y estable. El manuscrito del autor no usa la escritura solamente como instrumento

28. KÖPKE, *op. cit.*, p. 175.

o técnica para registrar un cierto contenido en el papel, sino que, también, parece tener «conciencia» de la importancia de jugar con las formas visuales.

### Los poemas y sus temas

Los estudios como los de Lajolo y Zilberman, Arroyo, Zilberman, Panizzolo,<sup>29</sup> entre otros, presentan la idea que la producción literaria para niños a los finales del siglo XIX, tenía la intención, de modelar y formar al niño según los valores de los adultos a través del ejemplo del buen comportamiento, demostrado por los protagonistas de las historietas. Parece que los *Versos para os pequeninos* rompen, en cierta forma, con esa perspectiva registrada en la historia de la literatura y de los libros escolares para niños.<sup>30</sup> Trajo adaptaciones de conocidos cánticos infantiles populares, como también de coplas, de rimas, como por ejemplo es «O balanço».<sup>31</sup> Introduce juegos propios del universo infantil, con poesía y musicalidad, por ejemplo: «Andar de cavalinho» en «Meu cavallo».<sup>32</sup> Muestra niños que se niegan a obedecer órdenes, como en «A Lua», que deciden no jugar y demandan (...) «às batatas».<sup>33</sup>

Son historietas rimadas, de humor, que presentan una cierta ligereza, invirtiendo los papeles entre niños y adultos, donde ambos entran y se divierten con los juegos: adultos que son burritos o caballitos para los niños, o adultos tirados por los niños a modo de caballos en una carroza, como leemos en «O Vovô»: «E o vovozinho muito lampeiro,/ vai ali dentro,/ como gato em poleiro/ (...) qual rei, qual nada!/ Um trem tão rico,/ não é, não pensem,/ de qualquer para o bico!»<sup>34</sup> Esta es una ruptura con la dicotomía entre las dos partes, innovación atribuida desde la historia de la literatura infantil a Montero Lobato.<sup>35</sup>

Hay poemas en que los animales, como los gatitos, cargan en «à boca, estrafegado, um grande rato dependurado»;(…) y no entienden al maestro porque «à voz da pansa somente attendem» («A gatarrada»<sup>36</sup>). Son animales que se presentan de manera muy diferente a lo que normalmente se encuentra en la producción para los niños: no están humanizados ni tampoco presentan un comportamiento ejemplar que pueda ser imitado por el lector infantil.

En *Versos para os pequeninos* nos acercamos a un autor que hace usos distintos del lenguaje, atribuyendo diferentes voces a personajes y situaciones. Así, los textos pueden ser moldeados en la oralidad, marcando la diferencia entre los niños «mayores» y «menores», sea en etapa escolar o no, la voz que es pronunciada en un tono más alto o más fuerte, más intenso o más titubeante, etc.

29. LAJOLO, M. y ZILBERMAN, R.: *Literatura infantil brasileira: histórias e histórias*, São Paulo, Ática, 1988; ARROYO, 1968; ZILBERMAN, 1996; PANIZZOLO, *op. cit.*

30. Apenas cuatro de los veinticuatro poemas de este manuscrito, presentan cierta forma, un contenido que enseña y observa los valores de la moral: «Dona boneca» (p.25); «Os bonecos» (p.13); «Filosofia» (p.39) y «Os Corderinhos» (p.17).

31. KÖPKE, *op. cit.*, p. 5.

32. *Ibid.*, p. 43.

33. *Ibid.*, p. 7.

34. *Ibid.*, p. 45.

35. LAJOLO y ZILBERMAN, *op. cit.*

36. KÖPKE, *op. cit.*, p. 33.



En el poema «Ato-ílis»,<sup>37</sup> el autor da un título que puede representar el uso equivocado de una palabra por el niño, donde podemos dar el ejemplo, la lluvia con el sol = arco-iris. A lo largo de este poema son numerosos los ejemplos que se pueden citar y que representan como los niños hablan y cambian las letras (c/t; e/i; r/l; por ejemplo), suprimen la concordancia verbal de los verbos («nós não pode»), o alteran la terminación del verbo en infinitivo («bintá», en vez de «brincar»), y conjugan verbos irregulares como si fuesen regulares («dizeu»), características todas ellas del vocabulario infantil.<sup>38</sup> No existen correcciones ni sermones del adulto delante de la oralidad que registra el niño cuando se expresa.

Estamos delante de una forma de registro por escrito, no sólo de cosas (temas u objetos) que forman parte del universo infantil, sino también, de un modo de representar el pensamiento del niño sin miedo del autor inducirlo al error o a la imitación. Es una obra que no se encaja dentro del escenario estudiado sobre la producción literaria para los niños de fines del siglo XIX, de acuerdo con Lajolo y Zilberman.<sup>39</sup> En este período los libros para los niños tenían que ser elaborados con contenido moral y ético, con un nivel de lenguaje riguroso y perfeccionista. Un ejemplo son las piezas folclóricas de Alexina de Magalhães Pintó o las obras de Olavo Bilac y de Júlia Lopes de Almeida.<sup>40</sup>

*Versos para os pequeninos* presenta una variedad de recursos tanto en estilo como en composición de poemas: como la alternancia entre los narradores –niños, adultos, ambos en la primera o en la tercera persona– con la presencia de diálogos entre animal y animal, niño y niño, niño y animal, niño y adulto.

Es magnífico en la producción de una musicalidad, «movilizada» por el juego y por lo lúdico que aparece entre las rimas, coplas, armonía melódica, ritmos, estribillos, tonalidad, volumen. Marcas con tinta al lado de los versos indican la intención de la alternancia de voces entre quien pregunta y quien responde (diálogo), o, entre el narrador-lírico y el estribillo.<sup>41</sup>

La musicalidad está construida por el uso de onomatopeyas, alteraciones, como por ejemplo, en la imitación de «Os cordeirinhos»,<sup>42</sup> del sonido de la rabequiña (instrumento parecido al violín) en «Os Bonecos»,<sup>43</sup> del maullido de los gatos en «Travessos»,<sup>44</sup> o del sonido de una corneta, tocada por alguien - tré..té.. té.. té.. té.. té.. té - en «O corneta».<sup>45</sup>

37. *Ibid.*, p. 23.

38. El uso del habla infantil podemos encontrarlo en otros poemas de João Köpke, como en «Nôno» (abuelo), o «A boneca» (la muñeca), incluidos en una carta enviada a su nieto, Maurício Goulart, cuyo contenido muestra la manera característica del hablar de un niño.

39. LAJOLO y ZILBERMAN, *op. cit.*

40. *Ibid.*, p. 42.

41. Además, los poemas presentan otros signos en su escritura a lápiz. Una manera de reescribir los versos para darles una versión. Al principio, imaginábamos que sería una reescritura del propio João Köpke. El Informe pericial grafotécnico, solicitado por nosotros, concluyó que se trata de dos autorías diferentes: Los poemas a tinta, son atribuidos a J.Köpke y las intervenciones textuales a lápiz, son de: Winckelman Köpke, su hijo.

42. KÖPKE, *op. cit.*, p. 17.

43. *Ibid.*, p. 13.

44. *Ibid.*, p. 11.

45. *Ibid.*, p. 41.

El uso del lenguaje en *Versos para os pequeninos* es simple, directo y económico, como lo observamos en la presencia de versos cortos, así como los abundantes puntos de exclamación, de interrogación y de reticencias en el poema «O Zé Pereira».<sup>46</sup>

Las rimas son simples con versos que poseen, en su mayoría, seis o siete sílabas métricas (redondillas menores y mayores). Un esquema métrico muy semejante al gusto popular, lo que nos remite a la composición de los poemas de la «literatura de cordel» en nuestro país.

### Un género poco explorado

Para Ferreira, el sentido del poema no se fija solamente en su contenido, sino también, en cómo se profiere.<sup>47</sup> En *Versos para os pequeninos* encontramos un trabajo marcado por la sonoridad y musicalidad, religadas a la cultura oral y a la representación del niño, que así se expresa y con la que está familiarizado por su convivencia diaria con ella.

La singularidad de *Versos para os pequeninos* puede ser entendida desde esta perspectiva. Es un proyecto pedagógico-literario que busca cautivar a los «pequeños lectores», no sólo por un vocabulario singular y sin pretensiones; no sólo porque su contenido trae objetos, personajes y animales propios del universo infantil, sino porque resulta un trabajo con un lenguaje que atrae por sus juegos con los diferentes sonidos, por la mezcla de onomatopeyas, aliteraciones y rimas y por la creación de una atmósfera divertida, casi relajada. Además, es un trabajo que juega con el lenguaje escrito en sus diversas formas visuales, con lo que se propone una ruptura con la manera de presentar la poesía para los niños.

Es un proyecto pedagógico-literario donde están presentes prácticas de lectura previstas para lectores infantiles: esta no es una lectura que se realiza individualmente; de manera susurrada y titubeante que busca descifrar la secuencia gráfica; tampoco es aquella lectura hecha en voz alta delante de un texto en la que el adulto va corrigiendo los errores inmediatamente.

Según Ferreira, la musicalidad y las anotaciones a tinta, indican una posible alternancia de voces, son pistas para una apreciación ya previstas para ese poema.<sup>48</sup> Se trata de la propuesta de lectura oral, en que los textos cantados, llamados «ausente da cena»<sup>49</sup> conducen, por tanto, toda la acción. Considerándose que la escritura que es casi un dibujo, hecho con esmero por el escribiente, sustituye y se traduce en una «escritura vocal».<sup>50</sup> Los poemas presentados proponen sociabilidad y «exhibicionismo»<sup>51</sup> mediante la declamación o la lectura expresiva de ellos.

46. *Ibid.*, p. 31.

47. FERREIRA, *op. cit.*

48. Sabemos que en este campo de las prácticas, siempre existen otras posibilidades, además de aquellas intencionalmente previstas por el autor e inscritas en el texto.

49. SVENBRO, J. A.: «Grécia arcaica e classica, a invenção da leitura silenciosa», en CAVALLO, G. y CHARTIER, R. (orgs.), *História da leitura no mundo ocidental*. Tradução MORETTO, F. M. L. (trad.), São Paulo, Ática, 1999, p. 57.

50. *Ibid.*, *ibid.*

51. CAVALLO, G. y CHARTIER, R. (orgs.): *História da leitura no mundo ocidental*, MORETTO, Fúlvia M. L. (trad.), São Paulo, Ática, 1999



Conforme Ferreira, *Versos para os pequeninos*, quizás, configure un género poco explorado por los estudiosos de la producción impresa de Köpke y por la historia de la literatura infantil. Un género aún considerado como escolar, concebido por la práctica de lectura, donde es valorizada la audición (familiar y social) de textos escritos para leer, son escritos más para «(...) receber pelos ouvidos ainda só afeitos ao doce eco de voz de seus familiares, com a música do metro, a vibração penetrante da fala emocionada, a impressão das imagens, que a criação poética faz surgir».<sup>52</sup>

En el artículo en que João Köpke aplaude el momento del lanzamiento de *Livro das crianças*, de Zalina Rolim, destaca la importancia y adecuación de la poesía lírica para los primeros años de enseñanza en una graduación jerárquica de adaptabilidad poética, que lleva lo dramático y, al mismo tiempo, lo didáctico: «é incontestável pela lição antiga e de todos os dias que a poesia lírica é o gênero que mais quadra ao primeiro ensino.»<sup>53</sup> Vincula un género, el de la poesía lírica, con la práctica de la lectura e inicia así la formación del gusto por la literatura marcado por la retórica.

Queda demostrado, por lo tanto, que el supuesto lector de la obra de João Köpke, como su título anuncia, es el niño pequeño. Es el pequeño lector que halla la singularidad infantil del tema representado en el lenguaje, materializado por la forma visual de la escritura en la página. Para finalizar, podemos decir, que es toda la composición de *Versos para os pequeninos* que lo convoca y lo inscribe.

## Bibliografía

- ATHAYDE, T. [Alceu Amoroso Lima]: *Um Precursor. O Estado de São Paulo*, São Paulo, 3 ago. 1926, p. 3.
- ALMEIDA, P. D. De: *Páginas Infantis*, São Paulo, Escolas Profissionais Salesianas, 1914.
- ARROYO, L.: *Literatura infantil brasileira*, São Paulo, Melhoramentos, 1990.
- BAKHTIN, M.: *Estética da criação verbal*, São Paulo, Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. (Volochinov): *Marxismo e Filosofia da linguagem – Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*, 11ª. ed., São Paulo, Editora Hucitec, 2004.
- CAETANO, J. M. y OLIVEIRA, R. M.: «As letras capitulares na ilustração dos livros infantis em Portugal, nos séculos XIX e XX», en: *Encontro Nacional de Tipografia. 2., 2011, Aveiro. Atas do II Encontro Nacional de Tipografia*, Aveiro, Universidade de Aveiro, 2012. Accesible en: <http://entipografia.web.ua.pt/atas.html>. [Consulta: 11-10-2013].
- CASTRO, F. G. R.: «De cosas y centros de interés», en ESCOLANO Benito, *Historia ilustrada del libro escolar en España*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1998, pp. 449-466 Vol. 1: Del Antiguo Régimen a la Segunda República; Vol. 2: De la posguerra a la reforma educativa.
- CAVALLO, G. y CHARTIER, R. (orgs.): *História da leitura no mundo ocidental*, MORETTO, F. M. L. (trad.), São Paulo, Ática, 1999.
- CERTEAU, M. de.: *A invenção do cotidiano*, Vol. 1, Petrópolis, Vozes, 1994

52. KÖPKE, J.: «Carta Prefácio à Sra. Presciliana Duarte de Almeida», en ALMEIDA, P. D., *Páginas Infantis*, São Paulo, Escolas Profissionais Salesianas, 1914, p.XXXVIII.

53. KÖPKE, *op.cit.*, 1896, p. 1.

- CHARTIER, R.: *A história cultural: entre práticas e representações*, Lisboa, Difel, 1990.
- FERREIRA, N. S. de A.: *Um estudo sobre «Versos para os pequeninos», manuscrito de João Köpke*. 315f. Tese (Livre docência) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2014.
- HILSDORF, M. L. S.: *Francisco Rangel Pestana: jornalista, político, educador*, 343 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 1986.
- KÖPKE, J.: «Carta Prefácio à Sra. Presciliana Duarte de Almeida», en ALMEIDA, P. D., *Páginas Infantís*, São Paulo, Escolas Profissionais Salesianas, 1914, p.XXXII a p. XLIII.
- LAJOLO, M. y ZILBERMAN, R.: *Literatura infantil brasileira: histórias e histórias*, São Paulo, Ática, 1988.
- MENESES, J. G. de C.: *Discurso de posse do acadêmico João Gualberto de Carvalho Meneses*, Academia Paulista de Educação, São Paulo, 21 out. 1980, accesible en: [http://www.apedu.org.br/home/index.php?option=com\\_content&view=article&id=129:discurso-de-saudacao-ao-academico-moacyr-expedito-marret-vaz-guimaraes&catid=10:discursos&Itemid=171](http://www.apedu.org.br/home/index.php?option=com_content&view=article&id=129:discurso-de-saudacao-ao-academico-moacyr-expedito-marret-vaz-guimaraes&catid=10:discursos&Itemid=171), [Consulta: 10-10-2012].
- MIGNOT, A. C. V. (org.): *Vitrine de Guardados: Exposições De Escritas Ordinárias*, Bragança Paulista, EDUSF, 2002.
- MORTATTI, M. do R. L.: *Os sentidos da alfabetização: São Paulo – 1876/1994*, São Paulo, Editora Unesp; Brasília, MEC/Inep/Comped, 2000.
- MORTATTI, M. do R. L.: «João Köpke», en FÁVERO, M. de L. de A. y BRITTO, J. de M. (orgs.), *Dicionário de educadores no Brasil: da colônia aos dias atuais*, Rio de Janeiro, UFRJ, 2002, pp. 546-554.
- PANIZZOLO, C.: *João Köpke e a escola republicana: escritor de leitura, escritor da modernidade*, 2006. 335 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontificia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-graduação em História, Política e Sociedade, São Paulo, SP, 2006.
- PETRUCCI, A.: «La escritura manuscrita y la imprenta: ruptura o continuidad», en PERTRUCCI, A., *Alfabetismo, escritura, sociedade*, GENTILE VITALE, Juan Carlos (trad.), Barcelona, Geedisa Editorial, 1999, pp. 117-128.
- PIZA, M. A. T.: *Zalina Rolim: poetisa e educadora*, Itu, Ottoni Editora, 2008.
- PRESTES, G.: «Prefácio à obra Livro das Crianças de Zalina Rolim» (1897) [edição fac-símile], en PIZA, M. A. T., *Zalina Rolim: poetisa e educadora*, Itu, Ottoni Editora, 2008.
- ROLIM, Z.: *Livro das Crianças*, (1897). [edição fac-símile] en PIZA, M. A. T., *Zalina Rolim: poetisa e educadora*, Itu, Ottoni Editora, 2008.
- SANTOS, M. L. C. K.: *Lendo com Hilda: João Köpke- 1902*. 2013. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2013.
- SVENBRO, J. A.: «Grécia arcaica e classica, a invenção da leitura silenciosa», en CAVALLLO, G. y CHARTIER, R. (orgs.), *História da leitura no mundo ocidental*. Traducción MORETTO, F. M. L. (trad.), São Paulo, Ática, 1999. Cap.1, p. 41-70.
- VIEIRA, A. y ALMEIDA, J. L.: *Contos infantís em verso e prosa*. 14ª. ed., Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves, Paulo Azevedo & Cia, 1922.
- ZILBERMAN, R.: «O estatuto da literatura infantil», en ZILBERMAN, R. Y MAGALHÃES, L. C.: *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*, São Paulo, Ática, 1982. Cap.1, p. 3-25.

---

# LA ESCRITURA LITERARIA DE LA EDUCADORA BRASILEÑA ROSÁLIA SANDOVAL (1900-1940)

**Maria das Graças de Loiola Madeira<sup>1</sup>**

Centro de Educación de la Universidad Federal de Alagoas

## Introducción

Este texto surgió de una investigación más amplia sobre la producción bibliográfica de profesores del Estado de Alagoas cuyo desenvolvimiento se realiza desde 2009 en el Grupo de Estudio y Pesquisa Historia de la Educación, Cultura y Literatura<sup>2</sup> del Centro de Educación de la Universidad Federal de Alagoas (UFAL). En el conjunto de obras seleccionadas, la producción literaria de Rosália Sandoval, seudónimo de la profesora Rita de Souza Abreu (1876-1956)<sup>3</sup>, se destaca en el escenario de Alagoas en las primeras décadas del siglo XX. Autora de cuentos, poesías, romances y obras didácticas, Sandoval publicó en la prensa de Alagoas, Pernambuco, Maranhão, Bahía, Mato Grosso, y Rio de Janeiro, entre 1900 y 1940. Dos obras mezclan lo didáctico y lo literario: un libro de lectura, con el título *Através da infância* (1918) y *Curso Elementar de Língua Portuguesa e Pequenos Exercícios Práticos* (1921). Analizamos la producción de la educadora Rosália Sandoval, además de la publicación en periódicos, y algunas de sus obras de reconocida calidad literaria: los poemas *Versos alheios* (1930) y *Quando as roseiras floriam...* (1947). Ambas tuvieron importancia en la vida de la profesora en la medida en que la proyectaron en el escenario literario nacional y sur-americano. La autora trabó una lucha silenciosa, como otras tantas mujeres escritoras y profesoras brasileñas, en cuya época el masculino requería para sí la supremacía de la producción literaria y el disputado y exclusivo mercado editorial. De esas composiciones nos interesa analizar la perspectiva de formación que atravesaban sus publicaciones.

La escritura de Sandoval no deja de tener una marca de conformación del femenino en una sociedad patriarcal, en tanto que ha osado en destacarse en un terreno marcadamente masculino nos lleva a afirmar sobre la importancia de su escritura para aquellas que se aventuraron a elaborar un vínculo entre docencia y escritura literaria en las primeras décadas del siglo XX.<sup>4</sup>

1. Profesora Doctora del Centro de Educación de la Universidad Federal de Alagoas. Contacto: Tel.: +55 82 8727-5834. Correo electrónico: gloiola@bol.com.br

2. Proyecto de investigación Recuperación de la Producción Bibliográfica de Docentes Alagoanos (1840-1960).

3. La obra de Rosália Sandoval ha merecido poca atención de los estudios académicos. La producción de ella fue bien expresiva, entre cuentos, prosas, poesías y romances, todavía es de poco conocimiento del público alagoano, con excepción de Luciana Fonseca: *Rosália Sandoval: Histórias de um Resgate* (2000).

4. ALMEIDA, Jane Soares: «Vestígios para una Reinterpretación del Magisterio Femenino en Portugal y

A pesar de que no haya sido una mujer de escritura revolucionaria, Rosália Sandoval colaboró para que el femenino lentamente pudiese de-construir los protocolos establecidos por la sociedad de su época. Dada la fuerte inserción de una profesora en el universo literario, cabe indagar las relaciones entre magisterio y literatura en la escritura de Sandoval, y las repercusiones en la formación de las jóvenes de aquel período. ¿Qué informaba la literatura acerca del magisterio? ¿Cuál es el valor de la escritura literaria en el modelo de ser profesora? ¿Qué tipo de protagonismo fue capaz de ejercer para las jóvenes que salían de las escuelas primarias? No es nuestra intención responder a todas estas cuestiones, pero algunos puntos serán desarrollados en el texto.

Efectivamente, en las primeras décadas del siglo XX pocas mujeres salían de la condición de profesora para el universo literario cuyo lugar era naturalmente sacralizado como masculino. No hay noticias de que el oficio de escritora rindiese ganancias para autoras y autores, apenas *status*, pero el de profesora sí, a pesar de los reducidos sueldos y de las pocas garantías de recibirlos regularmente. El hecho es que la formación culta y refinada de esas profesoras era requerida por la elite intelectual de la época, por tanto, ellas se configuraban en una referencia de educadora del público femenino, proyectando para su grupo social el lugar de profesoras y escritoras.

Tal protagonismo ayudó a la mujer a ocupar un espacio en la prensa nacional por medio de su propia escritura. Lentamente rompió con los estigmas relacionados a la ociosidad, a la vida beata y sin ilustración, apenas asociada a las prendas domésticas y quehaceres de esposa y madre. No es demasiado resaltar, sin embargo, que esta misma escritura que demostraba ruptura también cargaba con un cuerpo de conceptos propios de una sociedad patriarcal. El lugar de profesora, así como de escritora, pasaba por el seno de los valores masculinos, pues se trataba de «una construcción ideológica, que a lo largo de los siglos consideró a las mujeres intelectualmente inferiores, criando un consenso sobre la necesidad de controlar su autonomía personal y profesional».<sup>5</sup> Cualquiera que fuese la actividad ejercida por ellas fuera del ambiente doméstico tendría un valor social rebajado. La literatura, por ejemplo, abrigaría el mismo papel del magisterio, de educar la sociedad con las marcas de sumisión que vinculase una figura modesta, piadosa, melancólica, de sacrificios, en fin, una construcción ideológica para la cual la sociedad patriarcal la confinó.

Con tal protagonismo, es posible afirmar que mujeres como Rosália Sandoval se colocaron en la condición de intelectuales de su grupo social. Se entiende por intelectual aquel o aquella que se vuelve referencia de un grupo social, no apenas por la autoría bibliográfica o por los discursos inflamados en defensa de la modernidad y renovación de la sociedad, o todavía por esbozar un «pensamiento-síntesis» de Brasil, sino por la posibilidad de proyectar un nuevo lugar para un determinado grupo social. La proyección de ese lugar se daría por la amplia circulación de ideas en la prensa y en la escuela sin evidencia revolucionaria, pero con la posibilidad del modelaje de mentes, almas y corazones para componer un determinado tipo social.<sup>6</sup>

en Brasil a partir del siglo XIX», en SAVIANI, Dermeval; SOUZA, Roza Fátima; VALDEMARIN, Vera Teresa, *O Legado Educacional do Século XIX*. 2ª ed. Campinas (SP), Autores Associados, 2006, pp. 133-215.

5. *Ibid.*, p.135.

6. BOTO, Carlota: «El profesor primario portugués como intelectual: Eu Ensino, Logo Existo», *Revista da História das Idéias*, Coimbra, Facultad de Letras de Coimbra, v. 24, 2003, pp. 85-134.

En estos términos, Rosália Sandoval no se asociaba al concepto de intelectual, en cuanto contestadora o portadora de un discurso polémico, con contornos de disputas político-ideológicas,<sup>7</sup> tampoco como advierte Carlota Boto, de la «práctica de exponer y divulgar ideales y dogmas políticos».<sup>8</sup> Por lo contrario, su escritura directamente no incomodaba por tener un contenido supuestamente inofensivo, por abstraerse de su condición social, una vez que los estigmas de una sociedad patriarcal no eran problematizados en su escritura. En aquel momento, se volvía una lucha silenciosa, poco visible, pero que representaba la salida del confinamiento del hogar, y la desconstrucción del estigma que recaía sobre su inteligencia supuestamente asociada por las prendas domésticas. Los desahogos emocionales, el tono penoso, humilde, piadoso y modesto en sus poesías, cuentos y crónicas, por ejemplo, eran descalificados por los periodistas, con adjetivos que seguramente reducían a la escritura literaria femenina a una escala de valores no comparados al masculino. En este sentido, la misma prensa que elevó el nombre de Rosália Sandoval al escenario nacional e internacional, también sirvió al propósito de difamarla en público en su tierra natal.<sup>9</sup>

### Rosália Sandoval y el universo escolar y literario

Nacida en Maceió, probablemente en el año de 1876,<sup>10</sup> Rita de Souza Abreu adoptó el nombre literario de Rosália Sandoval. Era hija de Epifania Pontes Abreu y Felipe Santiago de Abreu, que fue condecorado héroe de la Guerra del Paraguay, y nombrado comandante del Asilo de los Inválidos de la Patria en Rio de Janeiro, pero cuyo cargo no asumió porque falleció.<sup>11</sup> Sus dos hermanos Sebastião de Abreu<sup>12</sup> y José de Abreu siguieron también el universo literario y artístico. El primero fue poeta y tuvo intensa publicación en los periódicos alagoanos, pero falleció precozmente en 1909. El segundo hermano era músico, pero tenía poca aproximación con la escritora. Es probable que esta memoria de héroe de su padre le haya concedido de algún modo una abertura en la prensa republicana para publicar sus composiciones. Entretanto, el hecho de ser huérfana muy temprano, sin familia que la acogiese y resguardase, mujer soltera, sin un patrimonio que la sustentase, Sandoval se volvió vulnerable a las maledicencias de los valores patriarcales, para los cuales la mujer era algo de constante de desconfianza tanto moral cuanto intelectual.

A pesar de enfrentar esas adversidades, ella se volvió educadora y escritora de reconocimiento nacional e internacional, al publicar obras en Maceió, Viçosa (AL), Recife

7. HOBBSAWM, Eric. *Tempos Fraturados – Cultura y Sociedad en el Siglo XX*. São Paulo, Companhia das Letras, 2013, p. 229.

8. BOTO, *op. cit.*, pp. 283-284.

9. Cf. LINHARES: «Rosalia Sandoval», *Heliopolis - Revista de Artes e Letras* (Recife), Año IV, enero-abril, n. 28, 1917 Linhares elaboró un perfil de la escritora, en el cual acompaña una fotografía.

10. Fonseca (idem) coloca en duda el año de nacimiento de Sandoval (1876), todavía no confirmado en los documentos encontrados.

11. LIMA JUNIOR, Felix: *Maceió de Outrora, Organizado y Presentado por Rachel Rocha*, Maceió: EDUFAL, 1976, (Coleção Nordestina).

12. Sebastião de Abreu (1883-1909). Sandoval reunió los versos del hermano en una publicación *Angelus: versos*, Rio de Janeiro, 1951.

(1903 y 1904)<sup>13</sup> y Rio de Janeiro. En lo que se refiere a la docencia, se convirtió en profesora primaria nombrada por el Gobierno del Estado de Alagoas en 1905 para las ciudades de Porto de Pedras y União dos Palmares. En 1905 asumió un cargo de instrucción primaria en Maceió, y en el año siguiente fue transferida para Piquete, actualmente conocida como Ibateguara. No se sabe por cuánto tiempo ella permaneció profesora pública, dadas las noticias con relación a ella en la dirección de los colegios particulares, juntamente con Cecília Silva. Una de ellas fue al *Parthenon Alagoano*<sup>14</sup>, externado para niñas y jóvenes de Maceió, ofertando el curso infantil, primario y secundario, incluyendo las enseñanzas de piano, música, aprendizaje doméstico y de la lengua francesa, con el método Berlitz.<sup>15</sup> Más adelante, en 1912, estuvo como directora y profesora del colegio *Auta de Souza* «nuestra colaboradora sabe enseñar, por el resultado que vimos de sus alumnas en la distribución de premios».<sup>16</sup> Alrededor de 1917 asumió el cargo de profesora en el recién-inaugurado colegio *Pritaneu Alagoano*, de propiedad de Esmeralda Roza e Silva. Allí enseñaba letras y artes juntamente con Anna Sampaio Duarte, hija de María Lucia, otra escritora y profesora alagoana de Brasil-Imperio.<sup>17</sup>

Sus versos, romances, crónicas y cuentos fueron publicados en diversos periódicos nacionales, Maceió, Recife, São Luis, Salvador y Rio de Janeiro.<sup>18</sup> En la década de 1920 él se trasladó para la capital del país donde lesionó portugués y francés, y consiguió publicar otras producciones literarias, entre ellas están *Violetas* (1922), *Versos Alheios* (1930)<sup>19</sup>, *Quando as Roseiras Floriam...* (1947), *Queda e Ascensão* (1952) e *Preces à Humanidade* (1954). Particularmente los periódicos cariocas recibieron gratamente las escrituras de la autora, desde el *Correio da Manhã*, *Diário Carioca*, *Beira-Mar* y *Gazeta de Notícias*.<sup>20</sup>

Como anticipo al puesto de profesora pública, asumido en 1905, hubieron otros en colegios particulares, lo que nos revela la dificultad de la profesora Rita Abreu en acomodarse a alguna de las instituciones de enseñanza. A pesar de esa inconstancia en la

13. Informaciones traídas por Oliveira (idem, p. 42), En el estado de Pernambuco Rosália colaboró con las revistas *O Lyrio*, *Polyantho*, *O Orvalho* y *A Lyra*.

14. No se sabe al cierto si era la misma institución que había sido criada en abril de 1886, por José Estevão de Araújo e Silva y Luiz Belarmino de França. *O Evolucionista* publicaba con regularidad anuncios sobre la institución entre los años de 1903 y 1905.

15. Divulgado como método fácil y divertido, él se refiere a la creación en los EUA de escuelas de idiomas, fundadas en 1878, por el alemán M. D. Berlitz (1852-1921). Cf. BERLITZ, M. D.: *O Ensino dos Idiomas Modernos*, M. D. Berlitz, 1919.

16. *Revista Comercial das Alagoas*, set. n.06, 1912

17. *Diário do Povo*, Maceió, 02 de enero 1917

18. *O Almanaque Literário Alagoano* (1900-1901), con los textos: «Considerações» (prosa), «Viúva» (poema), «Eterno Ideal, Entre Lágrimas» (prosa), «Novembro», «O Rosal» (1903), «O Lyrio», «Polyantho», «O Orvalho» y «La Lyra» (revistas de Pernambuco); *Revista Fortaleza* (Superstição, 1907) *Evolucionista*, en Alagoas, *Correios de Alagoas* (1904), *O ABC* (1908 y 1909), *A notícia* (1931), *O Diário de Maceió* (1933) y *A Tribuna* (1902 y 1903). Como autora de obras, publicó *Através da Infância* (1918 - Recife) y *O Curso Elementar de Portuguez* (1921 - Viçosa/AL), *Alvorada* (1904) *Angelina Poemeto em Oito Atos Trevos e Lyrios*, *Poesias Varias e Meus Judas* (romance).

19. En la sección *Livros Novos*, el periódico *Diário de Notícias* (RJ) publica en 17 de octubre de 1930 que Rosalia Sandoval acabara de traducir *Versos Alheios*, una antología de poetas sur-americanos, por las oficinas Gaphicas Albas, 1930. Sobre la obra la propia Sandoval divulga en el referido periódico: «Versos Alheios – A Mocidade Intelectual de Argentina, de Uruguay y de Chile, en las páginas de mi libro modesto reuní, en un simple pleito, las lirias de tres países extranjeros».

20. En el *Correio da Manhã* (RJ) están publicados: «Cartomancia» (1934), «Boa Nova» y «A Alleluia» (1935). En la *Gazeta de Notícias* consta: «Voltas do Destino» (1937). En *Beira Mar*, «Na Serra...» (1930).



profesión docente, dedicó dos de sus obras al universo escolar: *Através da Infância* (1918) y *Curso elementar da Língua portuguesa* (1921). El compendio primero, publicado en Recife, estaba compuesto de 27 cuentos, con un principio moralizador de la infancia. En la presentación, Sandoval exprimía el deseo de formar el femenino con un perfil moderno: «Juntas, buscamos ilustrar el espíritu, desarrollando las facultades intelectuales y cultivando las cualidades nobles del alma».<sup>21</sup> Ella se dirigía a las alumnas: «En estas páginas modestísimas que son la ropa de mis ideas, no encontraréis las vibrantes palabras del maestro que, en la cátedra, vos explicase la lección; encontraréis únicamente la recordación de esa encantadora fase de la existencia, pasada en la escuela y en el hogar».<sup>22</sup>

Las dos obras didácticas de la escritora fueron censuradas por el educador de la Escuela Normal de Alagoas, Auryno Maciel<sup>23</sup>, al considerarlas *pobres*, de entre tantas otras que componían la bibliografía didáctica del estado de Alagoas. Pero los libros serios de José Alexandre Passos, de Thomas Espíndola estaban atrasados; una pedagogía libresca del Dr. Joaquim José Duarte de Araújo, una aritmética camoniana del Profesor Antonio Duarte, una *Gramática Elemental* y un *Libro de Lectura* – «*Através da Infância*» – de Rosalia Sandoval, las Apostillas de Dr. Manoel Pontes de Miranda y los fascículos dispersos del Dr. M. B. P. Diegues Junior y poco más, son todos insuficientes y no constituyen una literatura pedagógica que baste al espíritu de nuestro tiempo.<sup>24</sup>

Al reivindicar una enseñanza pragmática para las escuelas de Alagoas Maciel se dirige en tono ofensivo a las dos obras de la autora, en razón de que aquellas sean las únicas contemporáneas al educador. Las demás citadas eran publicaciones del siglo XIX, por tanto, es probable que a ellas hasta les cupiera el epígrafe de atrasadas.

En esa época Rosália Sandoval se encontraba en Rio de Janeiro, y en el mismo número del periódico, la *Revista de Ensino*, ella publicó una crónica sobre el título *O primeiro dia de aula*. Trata allí de los recuerdos de los adultos sobre lo extraño del universo escolar cuando en él se inicia: «el adulto no lo mira más del mismo modo, como cuando era pequeño». La primera vez:

«...entra, desconocido, temblando, desconfiado, en aquel salón, que le parece un mundo de misterios... [...] Como se presenta complicada la primera lección! Los mapas que ornan las paredes de la escuela son jeroglíficos indescifrables. ¿Cómo se aprende aquello? – pregunta íntimamente. ¿Con que curiosidad ve los libros de los alumnos de las clases superiores! E se pregunta: ¿Cuándo llegaré hasta allá? Y al pequeño iniciante de las primeras letras le surge la duda de que un día pertenezca a aquella clase, lea aquellos libros de muchas hojas y escriba páginas tan bellas como las que la maestra está corrigiendo.»<sup>25</sup>

Raras veces Sandoval comentaba la formación escolar. En una de ellas se reportaba indirectamente a la Escuela Normal de Maceió, donde sugiere haber finalizado el curso.

21. SANDOVAL, Rosália. *Através da Infância*, libro didáctico, Recife, Imprensa Industrial, 1918, p. 11.

22. *Ibid.*, p.12.

23. MACIEL, Auryno: «História das Alagoas», *Revista de Ensino*, Maceió, año IV, n. 19, ener.-feb de 1930, pp. 30-32.

24. Maciel elabora esta lectura en el prefacio de la obra *História das Alagoas* de João Craveiro Costa (1930, p. 30-32).

25. SANDOVAL, 1931, p. 29

Sobre este hizo una apreciación negativa, al dirigirse a la amiga y escritora cearense Alba Valdez (1907), por ocasión de la publicación de *Días de Luz – recuerdos de adolescente*:

« ... es un libro de simple narración de tu vida de estudiante, [...] mis ojos se demoraban algunas veces lagrimosos por la emoción y por el disgusto de no poder como tú, preciosa amiga, relatar episodios de mi vida de estudiante, tan yerma y tan árida ella fue. ¡Ni un día tengo de que pueda hacer una página literaria!... ¡Qué triste diferencia! Allá en tu Escuela Normal, había estímulo y estudio. Todos cooperaban para el engrandecimiento de las letras, todos podían ser porque había elemento, gusto y discernimiento. Yo, ninguna de esas cosas pude, infelizmente conocer. Mi vida de normalista fue, como la de todas mis compañeras, - sin matices. Una fase incolora que pasó sin dejarme impresiones. Y por esto tu libro [...] aún más, lo juzgo una necesidad en todo el lugar donde hubo una escuela. Él es un incentivo para alumnos y profesores. Bendita la Escuela de donde salen alumnas como la autora de *Días de Luz*.»<sup>26</sup>

Aunque la formación escolar recibida no estimulase la carrera literaria, Sandoval sorprendió con la escritura sofisticada en sus composiciones poéticas, por eso, alcanzó reconocimiento entre los escritores brasileños y sur-americanos, como veremos a continuación.

### Un perfil de formación en el universo literario de Rosália Sandoval

El acopio *Un Diálogo Americano: modernismo Brasileño y Vanguardia Uruguaya (1924-1932)*, organizado por Pablo Rocca y Genese Andrade, y reeditado en (2006),<sup>27</sup> reproduce una carta de Rosália Sandoval, enviada el 13 de julio de 1929 al periodista Juan Lima. Sobre Sandoval, los autores comentan:

«La talentosa poetisa brasileña Rosália Sandoval –autora de varios tomos de poesías líricas– ha enviado a la dirección del diario *Atualidad*, que dirige en Río de Janeiro el conocido periodista Juan Lima, una expresiva carta [...] Rosalia es una poetisa de verdad, porque no se ha dejado llevar por esa corriente malsana que no dejará nada que perdure. »

La fecha de la correspondencia era próxima a la publicación de *Versos Alheios* (1930), obra de la autora de mayor repercusión nacional e internacional. En la carta ella se dirigía al amigo Juan Lima:

«Distinguido compañero y amigo. Señor Juan Lima:  
Leí con emoción el articulito lírico que su preciosa *Atualidad* publicó bajo el interesante título de «Una cantora de melancolía». Pero no es para agradecerle la gentileza tan sutil, que mi amigo tuvo al escribirlo [...]»

26. La escritora Alba Valdez (1874-1962) nació en Fortaleza y falleció en Río de Janeiro. Carta a Alba, Gutenberg, 04 de julio de 1907

27. ROCCA, Pablo y ANDRADE, Genese. (orgs.) «Un diálogo americano: Modernismo Brasileño y Vanguardia Uruguaya (1924-1932)», *Cuadernos de América sin nombre*, n.15, 2006, pp. 199-201. También en: SANDOVAL, Rosalia y BARBÉ, González: *contra El Modernismo en Rocca y Genese*, 2006, pp. 199-201.



Sobre el tono melancólico, triste y sufrido al respecto de su poesía, Sandoval completa refiriéndose a sí como una extraña «Ella fue, y es únicamente, el pájaro cautivo que modula sus trinos en la soledad de la jaula, para aliviar sus pesares. El canto del pájaro cautivo no puede ser alegre, no puede abolir el motivo de su cantar: el dolor». Y satiriza sobre la posibilidad de su lira haber envejecido «La sinceridad de su canto no se adapta al compás del *jazz band*».

Oponiéndose a la moda poética de su tiempo, ironiza con delicadeza:

«¿Los poetas modernos? No cantan, escriben con el lápiz, caricaturan palabras que amontonan como los castillos de cajas que hacen los niños y... que ellos llaman versos [...] La poesía era hermana de la música. Hoy están cruelmente separadas. Estas líneas van apenas a decirle mi disgusto por la «evolución» de la Poesía.»<sup>28</sup>

Este intercambio intelectual con poetas sur-americanos se debió, en gran parte, a la publicación de la obra *Versos Alheios*, que traducía la poesía de escritores uruguayos, argentinos y chilenos. En un total de más de 70 poetas, los versos eran acompañados de notas críticas, sin que, para tanto, se tratase de ordenar los autores por países o género. Sobre la referida publicación, el periodista Moacyr Silva informaba en el periódico carioca *Beira Mar*: «acaba de publicar un libro al que denominó *Versos Alheios*, y que se figura, en el género antológico, una obra magnífica».<sup>29</sup> De forma que ellos fueran traducidos y comentados en un conjunto a propósito desordenado, conforme avalaba Silva.<sup>30</sup> Entre los autores que constan en la obra están Julio Estavillo (uruguayo), María Begueristain (uruguaya), Delmira Agustini (uruguaya), Alfonso Storni (argentino), Antonio Bosquez Solar (chileno). De los versos de la chilena Aida Moreno, vale destacar una de sus liras:

¡Cómo olvidarle si dejó en mi vida  
todo el encanto del primer amor  
si él me dejó la senda florecida,  
si sus besos menguaron mi dolor!

Moacyr Silva cualificaba esta experiencia editorial de «utilísimo movimiento de aproximación e intercambio intelectual con las repúblicas hispano-americanas».<sup>31</sup> Pocos como Sandoval se aventuraron, apenas Silva Lobato y Saul de Navarro.

Una iniciativa de esta proporción ya había sido realizada por otra alagoana del final del siglo XIX. La escritora y también profesora María Lucia Duarte fundó en Maceió, en 1888, el *Almanach Alagoano para Senhoras*. Allí ella estableció un intercambio intelectual entre escritoras brasileñas y algunas portuguesas. Las publicaciones de almanaques en Lisboa, a partir de los años de 1850, sirvieron de modelo. Uno de ellos fue la circulación del *Novo Almanach de Lembranças Luso-Brazileiro*,<sup>32</sup> cuyas ediciones alcanzaron las primeras décadas del siglo XX. Aunque de menor destaque en el referido período, la joven

28. ROCCA y ANDRADE, *op. cit.*, p. 201.

29. Cf. Silva. Intercambio Intelectual Latino-Americano. *Beira Mar*, Año IX, RJ, 26/10/1930, N. 242.

30. *Ibid.*

31. *Ibid.*

32. Este periódico circuló en los años de 1850 hasta 1930. Anuncios sobre la venta de este circularon en la prensa de Maceió, principalmente en el *Gutenberg* de los años de 1880. Cerca de 39 artículos sobre educación y enseñanza constan en aquellos ejemplares del siglo XIX.

alagoana Maria Jucá Moreira Lima (1867-1895) traducía obras francesas para los periódicos alagoanos.

Como se puede evaluar Rosália Sandoval continuaría este protagonismo literario, tanto con las composiciones líricas cuanto por las traducciones de poetas latino americanos. Así ella siguió hasta la década de 1950, con mayor intensidad en los periódicos cariocas. Con la obra *Quando as Roseiras Floriam* (1947), la escritora alagoana reunió una colección de poemas en 67 páginas, parte de ellos se destinan a dedicatorias, otra parte repite el mismo tono melancólico de su poesía, cuya marca ya había recibido el cliché de *Una cantora de melancolía* del periodista Juan Lima. Temas como tristeza, soledad, vida mortificada por el sacrificio, están allí esbozados, y que atravesaron su producción literaria, desde los esbozos literarios iniciales: «Hoy estaba yo, como siempre, sumergida en el sombrío crepúsculo de mis días, meditando sobre las agruras de la vida llena de muchos brotes y tan pocas flores, mundo amargo, traicionero [...]».<sup>33</sup> En la obra en cuestión, Sandoval mantuvo el mismo tono melancólico en el poema *Cartomancia*, que ya habían sido publicados en el periódico *Correio da Manhã* (1934). Allí ella convierte en verso las impresiones sombrías de una larga jornada triste. En los versos, la Cartomante profetiza:

- Muy temprano acabará  
 Tu alegría  
 Pobre *bonina* apenas  
 Desabrochas  
 Tendrás la noche todavía  
 En la alborada!  
 Atormentada de las señoras  
 Serás la flor en breve  
 Desprendida  
 Para la tristeza y las lágrimas de la vida

Una profecía que parecía previsible para la condición de mujer y el perfil cultivado en una sociedad patriarcal para la cual el femenino debería aprender a convivir con el sufrimiento y la resignación:

[...] en el futuro tendrás solamente  
 dolores, la desventura en  
 Todos los amores,  
 nadie escuchará sus gemidos  
 juzgarán mal el bien que tu hagas

Espinosa te darán  
 Por mal me quieres  
 Y morirás  
 del gran dolor  
 de los incomprensidos.<sup>34</sup>

33. Gutenberg, 8 diciembre de 1906.

34. SANDOVAL, Rosália: *Quando as Roseiras Floriam...* Rio de Janeiro: Asa Artes Gráficas, 1947, pp. 16-17.

Las lirias tristes parecían ornadas con recursos del planto, de las lamentaciones, de las quejas y de la auto piedad. Las poesías y cuentos, en este sentido, tenían una función de «desahogo emocional», condición explicada por la contención de la intimidad femenina en el espacio doméstico. El presente era traducido en luto del alma o en un tiempo de ausencia. El tiempo de otrora era feliz, mas perdido. En esta condición nostálgica, imperaba el desengaño. «Después me vi crecida. Y una sonrisa amarga sentí que descerraba mis labios [...]», «Un canto de un pájaro cautivo no puede ser alegre, porque no puede abolir el motivo de su cantar: el dolor»<sup>35</sup>. Una desilusión amorosa, los recuerdos de la infancia o de la juventud servían como mote para sus rimas, que podrían ser nombradas de susurros desesperados, pero de un desespero humano, como recuerda Elysio de Carvalho en los versos de la escritora:

Mi alma es un huerto triste sombrío,  
Donde los lirios brotan maltratados,  
La morbidez del invierno frío...  
Que lirios morados y desolados!  
[...] el planto amargo de los desheredados.<sup>36</sup>

Elysio de Carvalho intenta desvendar los misterios de los versos melancólicos de su contemporánea cuando ella publicó *Violetas- Versos de Rosas*.<sup>37</sup> Según el autor, Sandoval exponía tanta fragilidad, pero talvez por eso atrajese mayor valor literario: «En cuanto la vida nueva no venía Rosália iba cantando en el lirismo de sus versos, sus tristezas que conmovían. [...] Página a página, verso a verso su alma solo desabrocha en plantos, en desesperanzas, en deseo de muerte.»<sup>38</sup>

Raras veces el universo escolar era tematizado. Lo que no deja de sonar extraño para alguien que mantuvo la docencia como oficio por toda la vida. Pero ni por eso su escritura dejaría de tener un valor pedagógico inestimable, en la medida en que se puede capturar en cual moldura se movía la época de la composición de lo que era ser femenino.

En este conjunto de colocaciones, cabe indagar al femenino, ¿Qué era permitido, hablar y silenciar? Probablemente hablar sobre las costumbres y valores impregnados de una cultura reguladora de la mujer. Reguladora de su vida pública, en la literatura, en la prensa y en el magisterio, de forma de que acompañe toda y cualquier actividad ejercida por aquella que osase publicar en una época en la cual el poder masculino prescribía las reglas para el ejercicio de la docencia y de la literatura. Cualquiera que fuese la actividad ejercida por la mujer fuera del ambiente doméstico tendría un valor socialmente rebajado comparado al masculino.

La actividad literaria femenina completaría la función educadora del magisterio, por la capacidad de modelaje de mentes y cuerpos. Están allí los contornos de una construcción ideológica para la cual la sociedad patriarcal la confinó como figuras modestas, pia-

35. Este pasaje consta en la obra organizada por ROCCA; ANDRADE (2006, p.200).

36. CARVALHO, Elysio de: «Autores y libros», *Revista America Brasileira*, Rio de Janeiro, n. 05. Año I, abril de 1922.

37. SANDOVAL, Rosália: *Violetas*. (versos), Maceió, Typ. Alagoana, 1922.

38. CARVALHO, *op. cit.*

dosas, melancólicas y de vida sacrificada. Sin embargo solamente en la falta de un hogar, la mujer se dedicaría al enseñó o a otro trabajo adecuado a su condición social.

Diversamente de sus conterráneas escritoras del siglo XIX Maria Lucia Duarte, la cual se sumaría a Alcina Carolina Leite,<sup>39</sup> —que ocuparon secciones marginales de los periódicos alagoanos, tematizando contenido ornamental, *proprio do bello sexo*—, Rosália Sandoval, conseguía, hasta por la época, una escritura con tonos satíricos. Aquí y allí en sus versos y crónicas se encontraban quejas sobre la adquisición de prestigio en el medio literario: menos por la calidad de las rimas y más por el amparo de las «letras de cambio».<sup>40</sup> Con ese mismo tono de denuncia publicó en el *Diario Carioca* en 1931, sobre el título *Alagoas nas Bellas Artes e nas Bellas Letras*.

«Toda esa gente, que trabaja en mi tierra, vive ¡ah! Para un canto, como gente que para nada sirviese. Solitos, dentro de su producción artística, yo los comparo a las flores del campo, que viven para ornamentar y perfumar las soledades. ¡Cruelles antítesis de la vida!... En cuanto unos suben, muchas veces, sin utilidad, los altos escalones de la vida, los que se esfuerzan, los que viven por el arte, y para los bellos ideales, no encuentran nunca, un escalón, para subir, y van toda la vida palmeando, entre sueños y syrtes, la estrada luminosa de su ideal. Es así que viven, en mi tierra y en todo el Norte, de este inmenso Brasil, los talentos que no tuvieron la dicha de nacer a la sombra protectora de las cifras.»<sup>41</sup>

El lamento sobre el cual se reportaba era también una denuncia al silencio sobre su trabajo en la tierra donde nació. Vivió del trabajo de escritora y profesora, y así tuvo que enfrentar por los propios méritos las barreras de la desconfianza en torno de su producción intelectual. Para esta omisión ella respondió de manera magistral, en una época en la cual no necesitaba más ser recordada. En respuesta a la carta enviada a Romeu de Avelar, sobre «el envío de sus textos para inclusión en la Colactánea de poetas alagoanos (1970)»,<sup>42</sup> Rosália Sandoval delicadamente se recusaba:

«Debe ser terriblemente desagradable que la persona hable de sí misma y con la lealtad que el caso exige. Por lo menos es lo que siento en mi íntimo. No encuentro, dentro o fuera de mí, algo para decir que interese al público lector. ¿Decir qué soy vieja? ¿Qué nascí en el barrio más pobre de la capital alagoana? Todo demasiado conocido y no interesa a nadie mucho menos a las Musas.»<sup>43</sup>

39. Alcina Leite (1874-1939) fue una de las primeras mujeres que publica poesías en Alagoas. Sus versos fueron reunidos en la obra *Campesinas* (1889): LEITE, Alcina Carolina: *Campesinas*. Maceió, Thyppografia de Amintas de Mendonça, 1889.

40. *O Cruzeiro*, Maceió, 12 de agosto de 1909.

41. *Diario Carioca*, 14 de marzo de 1931, p. 6.

42. La referida obra del autor alagoano tuvo primera edición en 1959, Rosália Sandoval ya había fallecido (1956).

43. FONSECA, Luciana: «Rosália Sandoval», en BRANDÃO, Izabel; ALVES, Ivia (orgs.). *Retratas à Margem: Antologia de Escritoras de Alagoas y Bahía (1900-1950)*, Maceió: Edufal, 2002, p. 44.

Rosália Sandoval se mantuvo en actividad literaria hasta su fallecimiento (1956), cuando concretizó un deseo del poeta alagoano Sebastião de Abreu, hermano fallecido en 1909, de publicar un libro de poesías: *Angelus: Versos*. Así ella lo hizo en 1951.

### Consideraciones finales

El debate en torno de la escritura literaria de Rosália Sandoval nos permitió conocer e interpretar el universo en el cual se movía el femenino, y de cuanto puede revelarnos sobre la formación sin la regulación del universo escolar. Es probable que los vínculos entre literatura y magisterio fuesen de otra orden que no aquellos de cuño estrictamente pedagógico, o en buscar en los versos y cuentos de esa joven la tematización de sus respectivas prácticas docentes.

Los fuertes vínculos entre ambos están enredados en el perfil de mujer en las décadas iniciales del siglo XX, articulándose en un mismo modelo y matriz social. Los oficios de profesora y escritora se completaban porque tenían la misma función, en el sentido de educar moralmente a la sociedad. Por el ejemplo de renuncia, soledad y mortificación de la vida.

En aquel momento ella iniciaba, como tantas otras mujeres brasileñas, una lucha silenciosa, poco visible, pero de desconstrucción de las marcas negativas que recaían sobre su inteligencia supuestamente pulida por las prendas domésticas. Las palabras bonitas dirigidas a ella podrían funcionar como una acción de control y regulación de sus manifestaciones literarias, todavía vigilada por la mentalidad de matriz patriarcal. Los piropos podrían sonar como ofensa porque la escritura femenina se destinaba al adorno o a lo leve del espíritu. Así se reducía la posibilidad de calidad literaria por la ausencia del confronto, del debate con los demás intelectuales, debido a los argumentos condescendientes o de no desagradados, pleno de escrúpulos, dirigidos a la escritura femenina. La crítica se dislocaba para el plano apologético, de forma a evitar que la literatura femenina disputase, por el debate, los mismos espacios de publicación y editorial. Este lugar menor se debía a la noble función de educadora de la sociedad, por eso, la tendencia natural a temas supuestamente menores, poesía lírica, amor, afecto, soledad, melancolía. Así se sugeriría lo que le era permitido hablar y sobre lo que debería silenciar. A pesar de tantas contenciones y regulaciones, es posible afirmar que la trayectoria en el oficio de profesora y escritora, de cierto modo, colaborara en la protección contra los estigmas, en especial, por la presencia de ella en el escenario literario nacional e internacional.

La supremacía masculina, entretanto, permanecería por largas fechas, hasta que la mujer conquistase un lugar en el espacio público, que no fuese apenas el magisterio y la prensa, o mejor, un lugar en el cual no tuviese esa asociación inmediata entre ser mujer y ser madre y esposa. Todavía se continuaría con la imagen de fragilidad, abnegación, de comportamiento voluble tanto cuanto la niña. Más mujeres como Rosália Sandoval y otras tantas del siglo XX ayudaron a romper con esos estigmas. Era una lucha, a veces, silenciosa y solitaria, pero que dejaría un legado importante para aquellas que se aventurarían en el futuro a ese lugar de escritora y de profesora sin asociarlas al espacio doméstico.

## Bibliografía

- ABREU, Sebastião de: *Angelus: Versos*, Rio de Janeiro, [s/e], 1951.
- ALMEIDA, Jane Soares: «Vestigios para una Reinterpretación del Magisterio Femenino en Portugal y en Brasil a partir del siglo XIX», en SAVIANI, Dermeval; SOUZA, Roza Fátima; VALDEMARIN, Vera Teresa, *O Legado Educacional do Século XIX*. 2ª ed. Campinas (SP), Autores Associados, 2006, pp. 133-215.
- AVELAR, Romeu de: *Coletânea de Poetas Alagoanos*, Maceió, SENEC, Imp. Oficial, 1970.
- BERLITZ, M. D.: *O Ensino dos Idiomas Modernos*, M. D. Berlitz, 1919.
- BLAKE, Augusto Victoriano Alves Sacramento: *Dicionário Bibliográfico Brasileiro*, Rio de Janeiro, Typ. Nacional, 1882.
- BOTO, Carlota: «El profesor primario portugués como intelectual: Eu Ensino, Logo Existo», *Revista da História das Idéias*, Coímbra, Facultad de Letras de Coímbra, v. 24, 2003, pp. 85-134
- CARVALHO, Elysio de: «Autores y libros», *Revista America Brasileira*, Rio de Janeiro, n.05. Año I, abril de 1922.
- FONSECA, Luciana: «Rosália Sandoval», en BRANDÃO, Izabel; ALVES, Ivía (orgs.). *Retratas à Margem: Antologia de Escritoras de Alagoas y Bahia (1900-1950)*, Maceió: Edufal, 2002, pp. 41-92.
- *Rosália Sandoval: Historia de un Rescate*, Maceió, PPGLL/ UFAL, Disertación de Mestrado, 2000.
- HOBBSAWM, Eric: *Tempos Fraturados – Cultura y Sociedad en el Siglo XX*, São Paulo, Companhia das Letras, 2013.
- LEITE, Alcina Carolina: *Campesinas*. Maceió, Thyptografia de Amintas de Mendonça, 1889.
- LIMA JUNIOR, Felix: *Maceió de Outrora, Organizado y Presentado por Rachel Rocha*, Maceió, EDUFAL, 1976, (Coleção Nordeste).
- MACIEL, Auryno: «História das Alagoas», *Revista de Ensino*, Maceió, año IV, n. 19, enero-fev de 1930, pp. 30-32.
- RAMOS, Clovis: *Antologia de Poetas Espíritas*, Rio de Janeiro, Irmãos Pongetti, 1959, 85 pp.
- ROCCA, Pablo y ANDRADE, Gênese. (orgs.): «Un diálogo americano: Modernismo Brasileño y Vanguardia Uruguaya (1924-1932)», *Cuadernos de America sin, nombre*, n. 15, 2006, pp. 199-201.
- SANDOVAL, Rosália: *Através da Infância, libro didáctico*, Recife, Imprensa Industrial, 1918.
- *Curso Elementar de Portuguez – em Pequenos Exercícios Escolares*, Viçosa, Tip. Econômica, 1921.
- *Violetas. (versos)*, Maceió, Typ. Alagoana, 1922.
- *Versos Alheios*, Rio de Janeiro, Oficinas Gráficas da Editora Alba, 1930, 240 pp.
- *Quando as Roseiras Floriam...* Rio de Janeiro: Asa Artes Gráficas, 1947.
- *Preces à Humanidade*, Rio de Janeiro, Cia. Brasileira de Artes Gráficas, 1954.
- VALDEZ, Alba. *Dias de Luz: Recordações da Adolescência*. Fortaleza Typ. Minerva de Assis Bezerra, 1907.

---

# LA EDUCACIÓN Y LA ESCUELA EN LA OBRA DE MIGUEL DELIBES (1920-2010)

José Manuel Domínguez García<sup>1</sup>

«Sin la oración nadie se salva y Minervina se irá a los infiernos si no te ayuda a salvarte a ti».<sup>2</sup> «Tienes que aprender a distinguir lo bueno de lo malo y, una vez que lo sepas, tú eres libre para hacer lo que te plazca».<sup>3</sup>

## La Biografía

Miguel Delibes Setién<sup>4</sup> (Valladolid, 1920 – 2010), una de las primeras figuras de la literatura española contemporánea, fue el tercero de los ocho hijos del matrimonio entre María Setién y Adolfo Delibes. Cursó estudios en el colegio vallisoletano de Lourdes,



Miguel Delibes a los seis años de edad en una fotografía del Colegio de las Carmelitas de Valladolid

donde terminó el bachillerato en 1936. Durante la Guerra Civil, se enroló como voluntario en la Marina del ejército franquista. Al acabar la guerra, regresa a Valladolid donde estudia en la Escuela de Comercio y, finalizada esta carrera, inicia estudios de Derecho y también se matricula en la Escuela de Artes y Oficios.

La vida familiar y profesional de Miguel Delibes se va a desarrollar en Valladolid, una ciudad presente en sus obras literarias. Tuvo siete hijos, todos licenciados y la mayoría profesores universitarios, un modelo familiar burgués que refleja en sus novelas urbanas. Fue redactor, y posteriormente director, del diario vallisoletano *El Norte de Castilla* y catedrático en la Escuela de Comercio. En 1946 contrae matrimonio con Ángela de Castro, un gran apoyo e inspiración literaria en varias novelas. En 1947 publica su primera novela, *La sombra del ciprés es alargada* (Premio Nadal). En estos momentos, debido a su actividad periodística, tiene frecuentes y directos enfrentamientos con la censura franquista. Publica *Mi idolatrado hijo Sisí* (1953), *Diario*

1. Doctor en Ciencias de la Educación - UNED

2. DELIBES, Miguel: *El hereje*, Barcelona, Destino, 1998, p. 152.

3. *Ibid.*, p. 153. Elijo estas citas porque indican la necesidad de que una generación transmita educación y conocimientos a la siguiente, aparte de su significado religioso y moral.

4. Biografía siguiendo la página de la wikipedia, [http://es.wikipedia.org/wiki/Miguel\\_Delibes](http://es.wikipedia.org/wiki/Miguel_Delibes), [Consulta 18-01-2015]. La fotografía también procede de esta fuente.



de un cazador (1955, Premio Nacional de Narrativa), *Diario de un emigrante* (1958) y *La hoja roja* (1959), esta última novela de contenido existencialista, donde un funcionario de limpieza aficionado a la fotografía rememora su vida al borde de la jubilación. En 1960, Miguel Delibes viaja a Alemania donde visita varias universidades. Publica *Viejas historias de Castilla la Vieja* (1960) y *Las ratas* (1962, Premio de la Crítica), historia en la que se narran las miserias de un pueblo rural castellano. Los problemas con la censura se recrudecen y en 1963 Miguel Delibes dimite como director de *El Norte de Castilla* por desavenencias con Manuel Fraga, ministro de Información y Turismo. En 1964 pasa seis meses como profesor visitante en la Universidad de Maryland. Publica *Cinco horas con Mario* (1966), donde una mujer vela el cadáver de su marido toda la noche mientras realiza un monólogo lleno de recuerdos hacia su esposo. En 1973, Miguel Delibes es elegido miembro de la Real Academia Española y publica *El príncipe destronado*. Fallece su esposa Ángeles de Castro, a los 50 años de edad, algo que marcó profundamente el escritor para el resto de su vida. Aparecen *Las guerras de nuestros antepasados* (1975), *El disputado voto del señor Cayo* (1978) y *Los santos inocentes* (1981), novela en la que se relata la degradación de una familia rural explotada por los caciques de la Extremadura rural. En 1982 recibe el Premio Príncipe de Asturias de las letras, junto con Gonzalo Torrente Ballester. Publica *Cartas de amor de un sexagenario voluptuoso* (1983), *Señora de rojo sobre fondo gris* (1991), clara evocación de la figura de su esposa y su última gran novela *El hereje* (1998, Premio Nacional de Literatura).

En la obra de Miguel Delibes hay un compromiso ético con los valores humanos, con la autenticidad y con la justicia social. En sus narraciones realiza una descripción magistral del mundo rural castellano. Pero los dos contextos, urbano y rural, están presentes en sus novelas, las cuales reflejan la vida española durante las décadas de los cincuenta y sesenta, tanto el ambiente rural, admirablemente descrito, como la vida en las ciudades, con unos ideales más cambiantes y en crisis. La educación y la escuela forman parte de este entramado.

### La época: la enseñanza durante el régimen de Franco

La vida y la obra de Miguel Delibes transcurre fundamentalmente en la época de Franco y debemos hacer referencia a la forma en que se desarrolló la enseñanza en esta etapa. Como sabemos, iniciada ya la Guerra Civil, la primera medida en las zonas controladas por Franco fue la publicación del decreto de 8 de noviembre de 1936 sobre *Comisiones de Depuración*, por el que el colectivo de maestros sufriría muy especialmente la durísima represión del régimen durante y después de la guerra. Todas las personas que desempeñaban alguna tarea relacionada con la enseñanza tanto pública como privada debían declarar su «entusiasta adhesión al Movimiento Nacional». En noviembre de 1937 las purgas habían alcanzado ya al 50% del magisterio. El primer gobierno de Franco se constituyó el 30 de enero de 1938. Su ministro de educación, el monárquico de Acción Católica Pedro Sainz Rodríguez, fue el encargado de «desmantelar el sistema educativo republicano» en palabras de Manuel Puelles Benítez.<sup>5</sup> La España nacional inicia en estos años la construcción de un modelo educativo que no duda en asentar sobre ideas imperiales que toma prestadas de otros tiempos tenidos por mejores. La iglesia recupera

5. PUELLES BENÍTEZ, Manuel: *Educación e ideología en la España contemporánea*. Labor, Madrid, 1980, p. 374.



su influencia en la enseñanza, anulándose todas las disposiciones que limitaban la enseñanza de las órdenes religiosas. Los crucifijos son repuestos en las aulas, niños y niñas deben educarse en aulas separadas y la enseñanza queda sometida a un estricto control ideológico y político.

Se crea un nuevo *Plan de Bachillerato*, ley de 20 de septiembre de 1938, de espíritu elitista y que certifica la influencia de la iglesia. Contemplaba el difícil «examen de Estado» para acceder a la universidad. Asimismo, la depuración de maestros fue prolongada a través de la Ley contra la Masonería; todo hasta 1940, fecha de la creación del Frente de Juventudes, al que todos se debían afiliar entre los ocho y los dieciocho años.

El contexto en el que se va a desenvolver la educación en los años cuarenta, los «años de hierro» de la dictadura franquista<sup>6</sup>, está marcado por las tragedias personales derivadas de la guerra, que afectaron a casi todas las familias, a lo que se une el hambre y el frío de una España empobrecida y en ruinas. En 1939 José Ibáñez Martín, un catedrático de instituto, nacido en Murcia en 1898, que había militado en la CEDA durante la República, ocupó la cartera de Educación Nacional; sería ministro hasta 1951. Su actuación en el ministerio se caracterizaría por el máximo respeto y protección hacia los supuestos derechos de la Iglesia en cuanto a la educación y una postergación de la enseñanza estatal, ya que los centros religiosos educarían mejor a los jóvenes de acuerdo con los principios del nacional – catolicismo. En 1945, bajo su ministerio, se publica una Ley de Enseñanza Primaria y una Ley de Bases de la Enseñanza Media y Profesional, edificadas sobre la estructura institucional anterior. En 1939 empieza a funcionar el Consejo Superior de Investigaciones Científicas sobre la base de la suprimida institucionista Junta de Ampliación de Estudios; dentro del CSIC organizan en 1941 un instituto dedicado a la investigación pedagógica llamado de «San José de Calasanz». En 1942 crean 4000 plazas para maestros de primaria reservadas a quienes habían participado como oficiales provisionales en el ejército durante la guerra civil.

La Ley de Educación Primaria de 17 de julio de 1945 (artículo 18) redujo la escolaridad obligatoria a sólo seis años (seis a doce años) frente a la situación anterior (seis a catorce años) establecida en 1923. La crisis económica y la falta de recursos provocados por la guerra civil provocaron un retroceso en la enseñanza y una mayor pobreza en las realizaciones escolares. La Ley tenía como principio inspirador actuar en contra del «empeño de la etapa republicana por arrancar de cuajo el sentido cristiano de la educación» y someter la función docente a los intereses supremos de la Patria siguiendo el programa del Movimiento Nacional. Se imponía, además, la separación de sexos «por razones de orden moral y eficacia pedagógica» (art. 14) y la ubicación en locales distintos para niños y niñas, a cargo de maestros y maestras respectivamente (art. 20), dándose las excepciones de las escuelas de párvulos (4 a 6 años) o si la matrícula no permitía la división de sexos en las escuelas mixtas (art. 31).

Esta Ley, siguiendo un modelo organizativo de principios del siglo XX, clasificaba las escuelas en unitarias, mixtas y graduadas. Las escuelas unitarias y mixtas eran las más abundantes en España, mientras que las escuelas graduadas, un modelo de organización escolar que separaba a los alumnos por edad y nivel de conocimientos, que había sido introducido tímidamente en el sector público en 1898 e impulsado durante la Segunda

6. LÓPEZ DEL CASTILLO, María Teresa: *Historia de la inspección de primera enseñanza en España*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013, p. 465.

República, estaba ahora en retroceso y sólo se mantenía reducido en las ciudades. Escuela unitaria es la de don Moisés, el maestro de *El Camino*, a la que acuden Daniel el Mochuelo, Roque el Moñigo y Germán el Tiñoso, escuela insuficiente y por eso Daniel tiene que ir a la ciudad para «progresar».

El catedrático de filosofía del derecho Joaquín Ruiz-Giménez fue ministro de Educación Nacional de 1951 a 1956. En 1953 publica una Ley de Ordenación de la Enseñanza Media, con un sesgo menos intelectualista y más práctico que la de Pedro Sainz Rodríguez. La ley de Enseñanza Media sustituía el examen de Estado por dos reválidas, en cuarto y sexto de bachillerato, ofreciendo en la segunda parte dos opciones, ciencias y letras, creándose el curso preuniversitario. A institutos de este estilo hace referencia Delibes en sus novelas. No debemos olvidarnos que estos años se produce el ingreso de España en la UNESCO (1952) y en la ONU (1955), la firma de un concordato con la Santa Sede en 1953, que daría nueva cobertura a las instituciones educativas de la Iglesia y la firma de un convenio con los Estados Unidos. Los problemas estuvieron en la universidad y su cese como ministro estuvo relacionado con los disturbios universitarios de 1956. Fue sustituido por el falangista Jesús Rubio García – Mina, ministro de 1956 a 1962. Entre algunas de sus acciones hemos de destacar que en 1956 establece un bachillerato laboral, en 1957 aumenta en 20.000 las plazas de enseñanza primaria, reorganiza el PREU y crea escuelas nocturnas de Magisterio.

Conviene señalar que el plan de estabilización de 1959 y de las medidas de liberalización económica, sentaron las bases para el importante desarrollo de los años sesenta. En diez años se duplica la renta per cápita y se modifica la estructura productiva del país, con gran desarrollo del sector industrial y de servicios y progresivo retroceso de la agricultura. Todo ello origina movimientos de población, con masiva afluencia de los habitantes de las zonas rurales a los grandes núcleos urbanos. Un hecho que se refleja en las novelas de Miguel Delibes. En 1962 se forma un nuevo gobierno, con predominio de los tecnócratas del Opus, en el que se asigna la cartera de Educación Nacional a Manuel Lora Tamayo, catedrático de Química Orgánica de la Universidad Complutense. En 1966 cambia el nombre de Ministerio de Educación Nacional por el de Ministerio de Educación y Ciencia. En la enseñanza primaria aparecen importantes novedades. El período de escolaridad obligatoria se amplía hasta los catorce años (ley de 29 de abril de 1964) y la formación de los docentes primarios se hará con mucha mayor profundidad y dedicación, a los aspirantes se les exigirá haber terminado con éxito el bachillerato superior; en ambos aspectos se vuelve a normativas ya requeridas en el época de la República. También la enseñanza primaria se estructura en cursos (O. 22 de abril 1963, B. del 29), todas las escuelas tendrán que organizar sus actividades de modo que el curso constituya la unidad fundamental del trabajo escolar; cada curso tiene un nivel que hay que alcanzar, lo que es un antecedente de la «programación por objetivos». Asimismo, se crea el cuerpo de directores escolares, con el deseo de dar más calidad al nivel de enseñanza primaria. Aparecen las grandes editoriales como Santillana, Teide, Edelvives, Anaya o SM que dominarán el mercado de los libros de texto. Comenzaba el tiempo de la «mochila» como útil para los escolares y era el fin de la escuela de un solo libro representado en las enciclopedias escolares. También se produce una fuerte expansión de la enseñanza media. En este nivel se unifican los estudios del primer ciclo,<sup>7</sup> integrándose

7. Ley de 8 de abril de 1967, Boletín del 11

en un solo Bachillerato Elemental de cuatro cursos el antiguo general y laboral (ahora llamado «Técnico»). Persistía un problema estructural por el encabalgamiento de la enseñanza primaria y media, con una injusta separación de los alumnos a los diez años.

En este momento el régimen aprueba unas medidas de tendencia aperturista como son la ley de prensa de 1966 y la ley reguladora del ejercicio del derecho a la libertad religiosa de 1967. Nuevamente será el clima de tensión universitaria lo que provoque un nuevo relevo en el Ministerio de Educación y Ciencia.

José Luis Villar Palasí, catedrático de Derecho Administrativo, fue ministro de educación de 1968 a 1973. Aunque parecía que el problema universitario iba a ser lo que ocupase el centro de su mandato, lo más importante fue la reforma global del sistema educativo realizado en la Ley General de Educación de 1970. Se rodeó de expertos en innovación de los sistemas educativos como Ricardo Díez Hochleitner, quien contaba con una amplia experiencia internacional y gran predicamento en la UNESCO. Se desarrollaron diversas innovaciones: la EGB, el Centro Nacional para la Investigación y el Desarrollo de la Educación (CENIDE), creación de colegios universitarios, las antiguas escuelas profesionales de grado medio (Magisterio, Comercio, Ingeniería Técnica, Aparejadores) fueron convertidas en escuelas universitarias. La EGB supuso la enseñanza obligatoria y gratuita entre los seis y catorce años, todos los niños españoles con una educación sustancialmente idéntica, conforme al principio de integración de enseñanzas; de esta manera, se eliminaba la «doble vía» existente anteriormente a partir de los diez años de edad. El principio de gratuidad de la enseñanza obligaba a adoptar una nueva política de subvenciones a los centros privados. Medidas para elevar la calidad de enseñanza: elevar el nivel retributivo de los docentes, más exigencias en su formación, mejor equipamiento de las escuelas. Política de concentraciones escolares, mediante el transporte de alumnos a colegios comarcales, iniciada hacia ya a finales de la década de los cincuenta, llevada a sus últimas consecuencias en los años sesenta y setenta. Esto supuso el abandono y desatención de las escuelas rurales y pequeñas poblaciones o dedicación de dichas escuelas a sólo los primeros años de la enseñanza primaria o básica. También implicó la implantación del transporte escolar en jornadas a veces agotadoras.

Julio Rodríguez (un hombre del equipo de Villar Palasí, ministro sólo en 1973 hasta el asesinato de Carrero Blanco a finales de ese año) y Martínez Esteruela fueron los dos últimos ministros de educación del franquismo. Con este último, ministro de 1973 a 1975, se produjo una ralentización de la reforma educativa iniciada con Villar Palasí.

Como podemos ver, la etapa que va entre 1939 y 1975 para nada es un período uniforme. Se inicia con unos años de gran estancamiento en materia educativa, debido a los efectos de la guerra, pero en las últimas décadas la educación recibió un considerable empuje. También es cierto que los países europeos vivieron en estos años una época de especial entusiasmo en materia educativa. Entre 1939 y 1975 el número de escolares de enseñanza primaria se duplicó, el de secundaria se quintuplicó y el de enseñanza superior se multiplicó por ocho. Un acusado centralismo en la administración educativa, un tono general de nacionalismo uniformista, una tendencia estatalista que no eliminaba ni obstaculizaba la iniciativa privada y un influjo acusado de la Iglesia católica pueden considerarse las líneas generales de actuación del régimen de Franco en materia educativa, una educación que siguió el modelo de una burguesía liberal y capitalista que, en el fondo, era lo que había propiciado el régimen.

### Referencias explícitas a la enseñanza en la obra de Miguel Delibes

La obra de Miguel Delibes, como toda buena literatura, refleja la sociedad y la época de su tiempo y en sus novelas aparecen de forma explícita o implícita la escuela de la época franquista, diversas formas de educación y diferentes planteamientos educativos.

De forma explícita se menciona a la escuela en *El camino* (1950), novela en la que su protagonista, el niño Daniel el Mochuelo, tiene que ir a estudiar el bachillerato a la ciudad, para poder «progresar», lo que no puede hacer en su pueblo, evocación del municipio cántabro de Molledo. Uno de los personajes de la novela es el maestro, Don Moisés, que «vive en los nuevos edificios de las escuelas encaladas y con las ventanas pintadas de verde».<sup>8</sup> Delibes hace una descripción del maestro caricaturesca, propia de las novelas de Dickens:

«Don Moisés, el maestro, era un hombre alto, desmedrado y nervioso. Algo así como un esqueleto recubierto de piel. Habitualmente torcía media boca como si intentase morderse el lóbulo de la oreja. La molicie o el contento le hacían acentuar la mueca de tal manera que la boca se le rasgaba hasta la patilla, que se afeitaba muy abajo. Era una cosa rara aquel hombre, y a Daniel, el Mochuelo, le asustó y le interesó desde el primer día de conocerle. Le llamaba Peón, como oía que le llamaban los demás chicos, sin saber por qué. El día que le explicaron que le bautizó el juez así en atención a que don Moisés avanzaba de frente y comía de lado, Daniel, el Mochuelo, se dijo que bueno, pero continuó sin entenderlo y llamándole Peón un poco a tontas y a locas».<sup>9</sup>

También nos dice del maestro que

«necesita una mujer, sobre todo por dignidad profesional. Un maestro no puede presentarse en la escuela de cualquier manera; no es lo mismo que un quesero o un herrero, por ejemplo. El cargo, exige. Claro que lo primero que exige el cargo es una remuneración suficiente, y don Moisés, el Peón, carecía de ella. Así es que tampoco tenía nada de particular que don Moisés, el Peón, se embutiese cada día en el mismo traje con que llegó al pueblo, todo tazado y remendado, diez años atrás, e incluso que no gastase ropa interior. La ropa interior costaba un ojo de la cara y el maestro precisaba los dos ojos de la cara para desempeñar su labor».<sup>10</sup>

Clara referencia a la escasa remuneración de los maestros de primaria en la época. Lo más habitual en la escuela de *El camino* son los castigos escolares que tienen los protagonistas después de sus habituales trastadas:

«¿Y lo del túnel? Porque todavía en lo de la lupa hubo una víctima inocente: el gato; pero en lo del túnel no hubo víctimas y de haberlas habido, hubieran sido ellos y encima vengan regletazos en la palma de la mano y vengan horas de rodillas, con el brazo levantado con la Historia Sagrada, con más de cien grabados a todo color, sobrepasando siempre el nivel de la cabeza. Esto era inhumano, un evidente abuso de autoridad».<sup>11</sup>

8. DELIBES, Miguel: *El camino*, Barcelona, Destino, 1994, p. 33.

9. *Ibid.*, p. 39.

10. *Ibid.*, p. 150.

11. *Ibid.*, p. 145.

Si de forma expresa o evidente encontramos estas referencias a la escuela en *El camino*, de forma implícita hay en esta novela, y en toda la obra de Delibes, lo que podemos llamar un «naturalismo rousseauiano», una contraposición entre la vida del pueblo y del campo, descrita en forma bondadosa y natural, y la antinatural vida en la ciudad, donde es necesario ir para estudiar el bachillerato y «progresar». En este sentido, el capítulo primero de *El camino* es toda una declaración de intenciones educativas. Prosperar es estudiar el bachillerato en la ciudad, como hace «Ramón, el hijo del boticario, que estudia para abogado en la ciudad, y cuando los visitaba, durante las vacaciones, venía empingorotado como un pavo real y los miraba a todos por encima del hombro»<sup>12</sup>.

Daniel, el Mochuelo, «creía saber cuanto podía saber un hombre. Leía de corrido, escribía para entenderse y conocía y sabía aplicar las cuatro reglas. Bien mirado, pocas cosas más cabían en un cerebro normalmente desarrollado. No obstante, en la ciudad, los estudios de Bachillerato constaban, según decían, de siete años y, después, los estudios superiores, en la Universidad, de otros tantos años, por lo menos. ¿Podría existir algo en el mundo cuyo conocimiento exigiera catorce años de esfuerzo, tres más de los que ahora contaba Daniel? (...) Y, a fin de cuentas, habrá quien, al cabo de catorce años de estudio, no acierte a distinguir un rendajo de un jilguero o una boñiga de un cagajón. La vida era así de rara, absurda y caprichosa. El caso era trabajar y afanarse en las cosas inútiles y poco prácticas».<sup>13</sup>

Esta contraposición entre «naturaleza» y «civilización» se observa en toda la obra de Delibes, como dijimos. Así, en *Viejas historias de Castilla la Vieja*, se nos cuenta la vida de Isidoro, el Estudiante, quien igual que Daniel, el Mochuelo, deja el pueblo para ir a la ciudad a estudiar el bachillerato; pero no consigue «progresar»; el profesor de matemáticas, el Topo, le dice que no sirve para estudiar, «que tiene escrito el pueblo en la cara». Posteriormente Isidoro se hace portero de la Escuela Normal de la ciudad. Después cuando regresa al pueblo advierte que «sólo los hombres habían mudado pero lo esencial permanecía (...). No como en la ciudad que todo cambiaba y era mudable».<sup>14</sup>

El protagonista de *Diario de un emigrante* es Lorenzo, el mismo protagonista que *Diario de un cazador*, el conserje de un instituto en una ciudad, seguramente Valladolid. En forma de diario, escrito en forma coloquial por el propio Lorenzo, describe su viaje de emigrante a Chile, durante un año escaso, para «hacer las Américas». Lorenzo está casado con Ana, «su chavala», una chica de veinte años y en la novela se ponen de manifiesto las relaciones de igualdad hombre y mujer, aparte de las actitudes «machistas» del protagonista.

El papel de la mujer en la familia y en la sociedad o las relaciones de igualdad entre el hombre y la mujer son temas muy presentes en otras novelas de Miguel Delibes, como *Mi idolatrado hijo Sisí*, *El príncipe destronado* y *Cinco horas con Mario*.

*El príncipe destronado* (1973) describe un día, desde las diez de la mañana a las nueve de la noche, en la vida de Quico, un niño de tres años que al tener una hermana más pequeña ve desplazado su puesto de benjamín de la familia. La novela es la descripción

12. *Ibíd.*, p. 7.

13. *Ibíd.*, p. 8.

14. DELIBES, Miguel: *Viejas historias de Castilla la Vieja*, Madrid, Alianza, 1984, p. 20.

de la vida familiar bajo la óptica de Quico, más que los trastornos psicológicos que le ocasionan haber tenido una hermana más pequeña. Una familia burguesa acomodada, de los años cincuenta, con la madre dedicada a los labores familiares pero que cuestiona este papel, un padre perteneciente al régimen y a la administración franquista (la novela fue llevada al cine con el título de *La guerra de papá*), un matrimonio que se rompe y con referencias a la enseñanza formal de los muchachos más grandes, que van al instituto y el mayor, Pablo, tiene que hacerse «flecha negra falangista» porque quiere su padre, pero él no, mostrando la novela, en este aspecto, valores cambiantes del régimen franquista («hay que aceptar a los vencidos»). La oposición campo/ciudad puede verse en esta novela entre la visión simpática y naturalista con que Quico ve las cosas opuesto a un formalismo (la vida familiar, la vida en la ciudad) poco humanizada.

El protagonista de *Mi idolatrado hijo Sisí* (1953) es Cecilio Rubes, un burgués vallisoletano, católico aparente y de mentalidad egoísta que ve cómo la guerra civil española le arrebató a su único hijo, Sisí. Éste cuando es pequeño acude a un colegio privado, pero lo expulsan por su conducta, luego va al instituto. Cecilio Rubes mima a su hijo hasta convertirlo en un egoísta y un cobarde; una manera de actuar contraria a la de sus vecinos, los Sendín, quienes toman las armas en el bando franquista por idealismo, mientras que Sisí intenta evitar el combate por todos los medios, pero al final muere por una bomba. Miguel Delibes parece simpatizar con el punto de vista de los Sendín, partidarios de «paz, orden, religión y trabajo» e ideológicamente de la CEDA durante la República. Pero también es de admirar el pacifismo de Cecilio Rubes quien acaba diciendo que «todas las guerras son odiosas y no conducen a nada, sino a la muerte».<sup>15</sup> De Sisí Rubes dice:

«Desconfiaba de su padre y de su madre porque sabía que, en aquel, su conducta no hallaría jamás un reproche y, en su madre, en cambio, encontraría censuras constantes, pero nunca, absolutamente, un punto de partida creador y positivo. Su madre se limitaba a censurar, pero no le decía: «aprovecha tu tiempo en esta tarea o esta actitud». No, su madre sólo sabía decir: Hijo, nos matarás a disgustos; nos matarás a disgustos».<sup>16</sup> Y también: «Frecuentemente, Sisí Rubes pensaba que en la vida gozó de todo, conoció de todo, y que, por lo tanto, la vida, en el futuro, carecía para él de objetivo».<sup>17</sup>

En *Cinco horas con Mario* (1966), Carmen Sotillo, Menchu, una mujer conservadora de clase media alta, a los cuarenta y cuatro años, acaba de perder de forma inesperada a su marido Mario, catedrático de instituto y comprometido periodista e intelectual. Una vez que las visitas y la familia se han retirado, ella sola vela durante la última noche el cadáver de su marido e inicia un monólogo en el que descubrimos sus personalidades y los conflictos del matrimonio, realizando una crítica de la sociedad de finales de los sesenta, obligando al lector a posicionarse en contra de Carmen.<sup>18</sup> A través de los recuerdos de su, en muchos aspectos, insatisfactoria vida en común, Delibes recrea la España provinciana de la época, los problemas de la falta de comunicación del matrimonio, así

15. DELIBES, Miguel: *Mi idolatrado hijo Sisí*, p. 318.

16. *Ibid.*, p. 231.

17. *Ibid.*, p. 277.

18. WIKIPEDIA: *Cinco horas con Mario*, [http://es.wikipedia.org/wiki/Cinco\\_horas\\_con\\_Mario](http://es.wikipedia.org/wiki/Cinco_horas_con_Mario), [Consulta: 5-01-2015].

como el conflicto de las dos Españas. A lo largo de la novela, a partir de unas citas bíblicas subrayadas por su marido, Carmen va desgranando sus pensamientos, haciéndole a su marido continuos reproches por su integridad moral y falta de ambición, que han impedido que alcanzaran el reconocimiento y el estatus social que ella ambicionaba para su familia. Carmen relata su vida en un lenguaje coloquial y a través de un desorden temporal, consecuencia del carácter «flujo de conciencia» que tiene la narración. *Cinco horas con Mario* es un retrato despiadado de la mujer burguesa conservadora de su tiempo. Menchu es clasista, rinde culto a las apariencias, envidia la prosperidad material de sus vecinos y prefiere más comodidades a más hijos, al tiempo que hace ostentación de decencia y piedad. Por el contrario, Mario es un idealista filantrópico, se priva de un coche y no alardea de sus virtudes. En este cuadro aparece la enseñanza: Mario es catedrático de instituto, su hijo mayor está estudiando en la Universidad y los pequeños inician la escolaridad («yo quiero que se muera mi padre todos los días para no ir al colegio», dice el más pequeño).

*Los santos inocentes*<sup>19</sup> (1981, dedicada al naturalista Félix Rodríguez de la Fuente, fallecido el año anterior) es una novela de profunda denuncia social, ambientada en los terrenos de un cortijo de Extremadura en la década de 1960. Una familia de campesinos,<sup>20</sup> viven en una humilde casa al servicio de los señores del cortijo, trabajando, obedeciendo y soportando humillaciones sin queja alguna. Las posibilidades de que la educación y la enseñanza abran algún camino en este medio social bárbaro y deshumanizado quedan claras desde la primera página de la novela:

«A la Régula le contrariaba la actitud de Azarías porque ella aspiraba a que los muchachos se ilustrasen, cosa que a su hermano se le antojaba un error, que luego no te sirven ni para finos ni para bastos (...) y, por contra, en la Jara, donde el señorito, nadie se preocupaba de si éste o el otro sabían leer o escribir, de si eran letrados o iletrados»<sup>21</sup>.

El analfabetismo es una lacra a la que apenas se le da solución:

«La propia señora Marquesa, con objeto de erradicar el analfabetismo del cortijo, hizo venir durante tres veranos consecutivos a dos señoritos de la ciudad para que, al terminar las faenas cotidianas, les juntasen a todos en el porche de la corralada, a los pastores, a los porqueros, a los apaleadores, a los muleros, a los gañanes y a los guardas, y allí, a la cruda luz del aladino, con los moscones y las polillas bordoneando alrededor, les enseñasen las letras y sus mil misteriosas combinaciones, y los pastores, y los porqueros, y los apaleadores y los gañanes y los muleros, cuando les preguntaban, decían, la B con la A hace BA, y la C con la A, hace Za».<sup>22</sup>

19. WIKIPEDIA: [http://es.wikipedia.org/wiki/Los\\_santos\\_inocentes\\_\(novela\)](http://es.wikipedia.org/wiki/Los_santos_inocentes_(novela)), [Consulta: 16-02-2015].

20. Paco, el Bajo, su mujer, Régula, sus cuatro hijos y Azarías, hermano de Régula, un inocente con dificultades de expresión, cuya única preocupación es la cría de una pequeña grajilla, su «milana bonita»

21. DELIBES, Miguel: *Los santos inocentes*, Barcelona, Seix Barral, 1984, p. 9.

22. *Ibíd.*, p. 34.



El analfabetismo es también un tema presente en *La hoja roja*<sup>23</sup> (1959) en la que don Eloy, un funcionario de ayuntamiento jubilado, enseña a leer y escribir a su criada Desi. Recordemos que el sistema educativo de la época de Franco no consiguió reducir el analfabetismo hasta la Ley de Educación de 1970. Durante la década de los años sesenta se desarrolló la llamada «Campaña Nacional de Alfabetización»,<sup>24</sup> por la cual se destinaron 5000 maestros en toda España para impartir exclusivamente clases de alfabetización. Esta campaña se prolongó hasta 1974, en que fue sustituida por la «Educación Permanente de Adultos» establecida en la Ley de 1970.<sup>25</sup>

No nos debemos olvidar de la novela *El hereje* (1998), en donde, a través de las peripecias vitales y espirituales de Cipriano Salcedo, Delibes retrata el Valladolid de la época de Carlos V, sus gentes, sus costumbres y sus paisajes. Los capítulos V y VI de *El hereje* hacen referencia a formas de educación en el Antiguo Régimen. Inicialmente es Minervina, la nodriza de Cipriano Salcedo, quien lo instruye en las primeras oraciones, pues «la catequesis y la escuela son la misma cosa».<sup>26</sup> Cipriano estudia después en su casa con un preceptor particular y posteriormente gramática en el Hospital de Niños Expósitos, hablándose de otros centros como la Escuela de Gramática del Cabildo, un centro de latinidad al que debe acudir si quiere hacerse sacerdote.

En resumen, de forma explícita pueden verse las siguientes referencias a la educación y a la enseñanza en la obra de Miguel Delibes:

<i>El camino</i> (1950)	Salvador, el padre de Daniel, el Mochuelo, quiere que su hijo «progrese», por eso va a ir a estudiar el bachillerato a la ciudad. La figura y la escuela de Don Moisés, el maestro.
<i>Mi idolatrado hijo Sisi</i> (1953)	Las consecuencias de una educación demasiado permisiva, la que Cecilio Rubes da a su único hijo Sisi.
<i>Diario de un emigrante</i> (1958)	El protagonista, Lorenzo, el mismo que el de <i>Diario de un cazador</i> , es conserje de un instituto.
<i>Viejas historias de Castilla la Vieja</i> (1964)	El protagonista, Isidoro, al igual que Daniel, el Mochuelo, en <i>El Camino</i> , también deja su pueblo para estudiar el bachillerato en la ciudad.
<i>Cinco horas con Mario</i> (1966)	Mario fue un catedrático de instituto. Crítica de la sociedad de los años sesenta.
<i>El príncipe destronado</i> (1973)	Retrato de una familia burguesa acomodada de los sesenta visto por la inocencia de un niño. Referencias explícitas a la enseñanza formal de los hermanos mayores, estudios en los institutos y Pablo, el mayor, va a ser nombrado «flecha negra» de la falange.

23. DELIBES, Miguel: *La hoja roja*, Navarra, Salvat, 1982.

24. Decreto de 24 de julio de 1963, Boletín 3 de septiembre. Se trataba de una auténtica novedad, ya que las clases de adultos, iniciadas en el siglo XIX, venían siendo impartidas por maestros en ejercicio, que recibían un complemento de las corporaciones locales, del estado o de los propios alumnos.

25. LÓPEZ DEL CASTILLO, María Teresa: *Historia de la inspección de primera enseñanza en España*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013, pp. 498 y 499.

26. DELIBES, Miguel: *El hereje*, Barcelona, Destino, 1998, p. 151, citando además un Sínodo en Alcalá de Henares de 1480.

<i>Los santos inocentes</i> (1981)	Regeneración y promoción mediante la educación y la enseñanza. Alfabetización de adultos.
<i>El hereje</i> (1998)	Aunque fuera de los márgenes temporales indicados por el presente <i>XVIII Coloquio</i> , referencia a las formas y modos de educación en la enseñanza del Antiguo Régimen.

Implícitamente, en todas las obras de Miguel Delibes hay un compromiso ético con los valores humanos, con la autenticidad y la justicia. Una preocupación por las consecuencias negativas que el progreso puede tener para la naturaleza y el hombre. Un mundo rural que puede relacionarse con un naturalismo rousseauiano. Delibes se opone a la deshumanización y la falsedad que genera la vida en la gran ciudad, realizando una alabanza del mundo rural: «¿es que acaso saber el nombre de todos los pájaros de la comarca no es tan importante como todo lo que se aprende en los libros? ¿cómo alguien puede pasarse dieciséis años estudiando?», son preguntas que se hace Daniel, el Mochuelo, en *El Camino* (1950).<sup>27</sup> Otro tema es el cambio del papel de la mujer en la sociedad y en la educación (*Diario de un emigrante, Cinco horas con Mario*), no subordinada al marido sino en plan de igualdad. También se describe el abandono del mundo rural especialmente a partir de la década de los sesenta, el crecimiento, deshumanizado muchas veces, de las grandes ciudades y como consecuencia la disminución o desaparición de la escuela rural.

## Conclusiones

La obra de Miguel Delibes hace una evocación de la infancia y del mundo rural, contemplado con admiración y naturalismo, realizando referencias al sistema educativo de la época franquista, una sociedad de valores rígidos y estáticos que comienzan a cambiar.

En todas las obras literarias puede verse de forma más o menos explícita formas y modos de educación de la época de esa obra. Citando a otros autores de la época de Miguel Delibes, recordemos que Camilo José Cela (1916-2002) realiza una magnífica descripción de la escuela rural de Casasana en *Viaje a la Alcarria* (1948),<sup>28</sup> Arturo Barea (1897-1958) en *La forja de un rebelde* (1957) describe el ambiente de un colegio religioso en las primeras décadas del siglo XX y Ramón José Sender (1901-1982), en *Crónica del Alba* (1942), relata la infancia del protagonista, José Garcés, en Aragón y su relación con su maestro y tutor Mosén Joaquín. En la lírica, Gabriel Celaya (1911-1991) o Antonio Machado (1875-1939) escribieron los inolvidables poemas *Educación* y *Recuerdo infantil*, respectivamente, acerca de la enseñanza.

## Bibliografía

BARTOLOMÉ MARTÍNEZ, Bernabé: *Historia de la acción educadora de la Iglesia en España*, tomo II, Madrid, BAC, 1995.

27. DELIBES, Miguel: *El camino*, Barcelona, Destino, 1994, p. 8.

28. CELA, Camilo José: *Viaje a la Alcarria*, 14ª ed, Madrid, Espasa Calpe, 1982, pp. 127 y 128.

- BERLANGA QUINTERO, Salvador: *Berdejo, una mirada desde la escuela. Historia oral de alumnos y maestros 1920-1974*, Zaragoza, Diputación, 2010.
- COSTA RICO, Antón: *Escolas e mestres. A educación en Galicia: da Restauración á Segunda República*, Santiago, Xunta de Galicia, 1989.
- *Historia da educación e da cultura en Galicia*, Vigo, Xerais, 2004.
- DELGADO CRIADO, Buenaventura (coord.): *Historia de la educación en España y América. Volumen 3: La educación en la España contemporánea (1789-1975)*, Madrid, Ediciones SM, 1994.
- DELIBES, Miguel: *La sombra del ciprés es alargada*, Barcelona, Destino, 1947.
- *Diario de un inmigrante*, Barcelona, Destino, 1958.
- *Alegrías de la caza*, Barcelona, Destino, 1968.
- *Diario de un cazador*, Barcelona, Destino, 1971.
- *Cinco horas con Mario*, Barcelona, Destino, 1976.
- *Cartas de amor de un sexagenario voluptuoso*, Madrid, Club Internacional del libro, 1977.
- *El príncipe destronado*, Barcelona, Destino, 1979.
- *La hoja roja*, Navarra, Biblioteca Básica Salvat, 1982.
- *Las guerras de nuestros antepasados*, Barcelona, Destino, 1983.
- *Viejas historias de Castilla la Vieja*, Madrid, Alianza, 1984.
- *La partida*, Madrid, Alianza, 1984.
- *Los santos inocentes*, Barcelona, Seix Barral, 1984.
- *Mi idolatrado hijo Sisí*, Barcelona, Destino, 1988.
- *Madera de héroe*, Barcelona, Destino, 1987.
- *Un mundo que agoniza*, Barcelona, Plaza y Janés, 1987.
- *El camino*, Barcelona, Destino, 1994.
- *El hereje*, Barcelona, Destino, 1998.
- LÓPEZ DEL CASTILLO, María Teresa: *Historia de la inspección de primera enseñanza en España*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013.
- PUELLES BENÍTEZ, Manuel: *Educación e ideología en la España contemporánea*. Labor, Madrid, 1980

---

# LOS FRAGMENTOS DE LA CULTURA ESCOLAR: UNA MIRADA SOBRE LAS FOTOGRAFÍAS DE LAS ESCUELAS PRIMARIAS PÚBLICAS EN EL ESTADO DE RIO GRANDE DO SUL / BRASIL (1924)

**Tatiane de Freitas Ermel<sup>1</sup>**

Doctoranda PUCRS-Brasil

## Introducción

La escuela primaria, entre las diversas instituciones sociales, se caracteriza por un concepto espacial que se desarrolla históricamente. Por lo tanto, se inserta en un esquema de discurso e incorpora los cambios en diferentes aspectos de la sociedad, tales como los procesos de reconfiguración de las ciudades y los discursos higienistas, entre finales de los siglos XIX y XX. Su configuración como edificio propio, es decir, separada de otras instituciones, la dotó de una identidad particular. Los edificios monumentales, en diferentes ciudades, constituyeron una importante propaganda visual del sistema político republicano, introducido en Brasil en 1889<sup>2</sup>.

La valoración de la materialidad de la escuela ha permitido entender que los espacios de la escuela, además de una simple suma de ladrillos, cemento, mortero, hierro y muchos otros materiales, están vinculados a las relaciones humanas. Desde la perspectiva de la historia cultural, la investigación comprende que esa materialidad puede entenderse al margen de su funcionalidad, es decir, cuestionando sus significados y representaciones simbólicas.<sup>3</sup>

Este estudio es parte de la realización de la maestría (2009-2011) y sigue en las investigaciones en el doctorado (2013-2017), que analiza cualitativamente el Informe de Instrucción Pública de la Provincia del Rio Grande do Sul y de las Obras Públicas de la misma provincia entre los años de 1889 e 1930, centrando la atención en los primeros edificios para la escuela primaria pública. La consulta de los informes del gobierno se llevó

1. Contacto: tatiane.ermel@acad.pucrs.br

2. Investigaciones recientes sobre la escuela primaria, más específicamente en los grupos escolares, muestran la importancia de esta institución como un modelo para la construcción física e ideológica en diferentes estados brasileños. São Paulo, Belo Horizonte, Curitiba, Santa Catarina, Sergipe tienen obras de referencia en este ámbito, entre las que podemos mencionar: Souza, Faria Filho, Peres, Bencostta, Buffa y Pinto, Gonçalves, Vidal, Teive y Teive Silva, Azevedo, Sá y Sá. El trabajo comparativo en la escuela primaria (1870-1930), recientemente organizada, contribuye a un análisis de los 15 estados de Brasil. Disertaciones y tesis en varios lugares de Brasil han contribuido a la cuestión del enriquecimiento, por ejemplo, en Natal / RN; Santos / SP; Mococa / Itapetininga / SP.

3. Los estudios sobre el espacio escolar y la arquitectura fueron el tema principal de mi tesis, que examinó el espacio y la escuela de arquitectura de la Escuela Primaria Fernando Gomes, diseñado por el Estado de Rio Grande do Sul Gobierno y construidos en la calle Duque de Caxias, ciudad Porto Alegre, entre los años 1913 y 1922.

a cabo en el Memorial de la Asamblea Legislativa de Río Grande do Sul y fue organizada en general, a partir de cuatro categorías de análisis: 1. La construcción discursiva de la necesidad de edificios escolares; 2. Desarrollo de diseños estándar para la escuela primaria - urbana y rural; 3. Plantas, proyectos y representaciones fotográficas de las escuelas; y 4. Construcción y apertura de escuelas en diferentes ciudades de Río Grande do Sul.

Para esta comunicación, seleccionamos una parte importante de representaciones fotográficas de escuelas, publicado como anexo al Informe de Educación Pública de la Provincia de Rio Grande del Sur, en 1924. En total son 20 fotografías de los edificios escolares, estudiantes y maestros de las escuelas primarias públicas, siendo: (10) fotografías de edificios con la presencia de los estudiantes y maestros, (6) sólo de los edificios escolares; (3) en el aula con los estudiantes y maestros y (2) de estudiantes al aire libre. Los edificios, los estudiantes y maestros, así como las actividades desarrolladas, representan fragmentos de la cultura escolar, capturadas por la lente fotográfica e interpretados por los investigadores.

### Las fotografías de los espacios y la arquitectura escolar

La difusión de la imagen fue de gran importancia para la Primera República en Brasil (1889-1930), un período donde la mayoría de la población, incluso en los grandes centros urbanos, era analfabeta.<sup>4</sup> La escuela se convirtió entre las instituciones visuales, como la empresa, el museo, el cine y la comunicación de masas, un espacio de producción y circulación de imágenes, especialmente la fotografía en el siglo XX. Destacamos la capacidad de la imagen para llegar a todos los niveles de la sociedad, sobrevivir el tiempo y superar las diversas fronteras sociales por el alcance del sentido humano de la vista.<sup>5</sup>

La propagación de la escuela republicana se ha desarrollado, en gran parte, por los símbolos y las imágenes producidas por los líderes políticos. Además de los informes anuales detallados organizados por los Departamentos de Instrucción Pública/RS y Obras Públicas/RS, fotografías e ilustraciones sirvieron como prueba de lo que se estaba produciendo, es decir, la extensión de la educación pública primaria como una lucha contra el analfabetismo. Además de los informes oficiales, las escuelas formaban parte también de los álbumes conmemorativos del Estado, una manera de hacer publicidad, de una minoría intelectualizada, de la imagen de la escuela que se estaba construyendo.

Las fotografías de los edificios escolares, diseñados o adaptados para las escuelas, se incluyen en este estudio más allá de sus efectos ilustrativos, sino como prueba de una concepción de la cultura, el espacio y la arquitectura escolar. Mediante el análisis del poder simbólico de las imágenes, se observa que los «significados não são tomados como dados, mas como construção cultural». Entendemos las «disputas simbólicas como

4. La República de Brasil no estaba en consonancia con las condiciones de un sistema republicano democrático liberal, que se basan en la participación popular en las decisiones políticas del proceso electoral. En su lugar, su implantación estuvo marcada por el poder de los terratenientes, el voto era un mero «instrumento de vasallaje», es decir, unos favores de manipulación, protección, amenazas y dinero. El modelo de organización política continuó la brecha entre el pueblo y la élite, dejando de lado los ideales de participación política republicanos, idealizados por muchos intelectuales.

5. KNAUSS, Paulo: «O desafio de fazer história com imagens: arte e cultura visual», *ArtCultura*, v. 8, n. 12, 2006. p. 99.

disputas sociais, sendo que o poder se realiza e se conserva pela produção de imagens e pela manipulação de símbolos».<sup>6</sup>

El uso de fuentes iconográficas se entiende a partir de los estudios de cultura visual, en este sentido, las plantas, los proyectos y las fotografías no sirven sólo para ilustrar o complementar el texto, sino que representan las huellas y los significados que los constituyen como texto propio. A medida que los discursos, que reportan una imagen mental, las imágenes son relacionadas con un mensaje discursivo.

El contexto de la ciudad de Porto Alegre, capital de la Provincia de Rio Grande do Sul, fue analizado por Possamai,<sup>7</sup> en los aspectos de la arquitectura de la escuela como parte de la construcción visual de las instituciones educativas en el entorno urbano. A partir del análisis de fotografías, investigaciones realizadas por la autora han demostrado la importancia de los edificios escolares en los proyectos de construcción de escuelas públicas en las primeras décadas del siglo XX.

Nuestra mirada a las fotografías se focaliza los espacios y la arquitectura escolar, entendida en sí como un programa, un tipo de discurso en su materialidad estableciendo un sistema de valores como el orden, la disciplina y racionalidad, uno de los hitos para el aprendizaje sensorial y motora y toda la semiología cubriendo diferentes símbolos ideológicos, estáticos y también culturales.<sup>8</sup> Aunque un elemento muy visible o manifiesto, es el que la arquitectura es de forma implícita, oculta, invisible y silenciosa para inculcar, transmitir, producir y reproducir valores, formas de ser un estudiante, hijo y futuro ciudadano.

Los espacios y el edificio de la escuela en su conjunto, no sólo tienen un contenido educativo, para ser recibido por los estudiantes, padres, maestros, sino también ejercen una función directamente formativa. Los lugares forman (o deforman) a sus usuarios y, por tanto, mientras cumplen una función arquitectónica, también se reúne, en el primer nivel, su función como pedagogía —poseen, en su forma más básica, una función pedagógica.<sup>9</sup>

Las lentes fotográficas registran, en su mayoría, edificios escolares con la presencia de estudiantes y maestros. Así, podemos señalar la importancia visual de los edificios en la construcción de una educación de calidad, que había sido reproducido en los discursos políticos poco después de establecida la República de Brasil.<sup>10</sup> Según Bencostta,<sup>11</sup> la pro-

6. KNAUSS, *op. cit.* citado en KNAUSS, Paulo: «O desafio de fazer história com imagens: arte e cultura visual», *ArtCultura*, v. 8, n. 12, 2006, pp. 97 – 115.

7. POSSAMAI, Zita: «A cultura fotográfica e a escola desejada: considerações sobre imagens de edificações escolares – Porto Alegre (1919 – 1940)», *Anais do II Encontro Nacional de Estudos da Imagem*, 12 a 14 de mayo de 2009, Londrina/PR, 2009a, pp. 930-948; POSSAMAI, Zita: «Uma escola a ser vista: apontamentos sobre imagens fotográficas de Porto Alegre nas primeiras décadas do século XX», *História da Educação, ASPHE/FaE/UFPEL*, Pelotas, v. 13, n. 29 p. 143-169, Sept-Deic 2009b.

8. ESCOLANO, Agustín Benito: *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos Históricos*, Madrid, Biblioteca Nueva, Madrid, 2000, p. 183.

9. TRILLA, Jaume: *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*, Barcelona, Ediciones Laertes, 1999, p. 58.

10. El diseño y construcción de edificios escolares siguen, en general, las normas de arquitectura de alcance internacional. Experiencias europeas y americanas son significativas para considerar la influencia y materiales discursivos. Sin embargo, existen numerosas características de cada edificio, ya sea en relación a los aspectos organizativos y funcionales, o como elementos simbólicos y ornamentales.

11. BENCOSTTA, Marcus Levy Albino: «Arquitetura e espaço escolar: o exemplo dos primeiros grupos es-

clamación de la República lleva a cabo en un sistema escolar casi inexistente en el país, y el analfabetismo alcanzaba la mayor parte de la población.<sup>12</sup>

En este contexto, la educación pública fue una de las columnas de apoyo y consolidación del nuevo régimen. Concebida como la institución responsable de progreso nacional, la función de la escuela era la de alfabetizar e inculcar valores morales para la formación de los ciudadanos. Era necesario, pues, diseñar y construir edificios escolares para un ambiente escolar adecuado a las nuevas políticas y propuestas educativas. Por tanto, era preciso hacer visible la escuela dentro del plan urbano de las ciudades, con una ornamentada arquitectura y, en muchos casos, monumental.<sup>13</sup>

### El conjunto fotográfico: predios, alumnos, maestros y actividades.

Vamos a analizar el corpus documental resaltando las principales características presentes en las fotografías escolares publicadas en el año 1924. Creemos que este conjunto hace el papel de *servidor* o *auxiliar* de la memoria, siendo testigo de lo que pasó y lo que demuestra que la fotografía puede servir como un instrumento de transposición, análisis, interpretación y transformación. Como registro del pasado, que atraviesa el tiempo, pertenece al universo de los rastros. Según Mauad de la noción de serie/colección, entendemos la necesidad de no limitar el análisis crítico de una sola copia, lo que requiere, por tanto, la formación de un conjunto de imágenes en una serie.<sup>14</sup>

Para entender el contexto de la producción de estas fotografías y el desarrollo de la educación pública primaria en la Provincia, es de destacar que la educación primaria estaba organizada en las siguientes instituciones: Escuela Complementaria, colegios elementales, grupos escolares, escuelas aisladas, escuelas subvencionadas por el estado, escuelas federales, municipales y escuelas privadas.<sup>15</sup> En 1921, el Gobierno del Estado declara que el capital inmobiliario del Estado de Rio Grande do Sul es de 13 escuelas primarias funcionando en los edificios de propiedad estatal, 16 en edificios alquilados

colares de Curitiba (1903-1928)», en BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (org.). *História da Educação, Arquitetura e Espaço Escolar*, São Paulo, Cortez, 2005, pp.141-170.

12. La estadística educativa, organizada desde el régimen republicano por la Junta General de Estadística, creado en el período del Imperio Brasileño, en 1871, a pesar de no tener datos fiables, apuntan diferentes impactos sobre el conocimiento y la planificación del sistema educativo. La Publicación de Estadísticas de la Educación, en 1916, trae los datos de los 20 estados brasileños y en el Distrito Federal, en los años 1907 y 1908. Con diferencias significativas en el número de escuelas, maestros y la matrícula escolar entre los estados, el marco general de la instrucción pública primaria muestra que: para una población de mil niños brasileños, sólo 137 estaban matriculados y, de éstos, sólo 96 fueron a la escuela en 1908 (Gomes, 2002).

13. BUFFA, Ester y PINTO Gelson de Almeida: *Arquitetura e Educação: organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas, 1893-1971*, São Carlos: Brasília, EdUFSCar, INEP, 2002.

14. MAUAD, Ana Maria: «Na mira do olhar: um exercício de análise da fotografia nas revistas ilustradas cariocas, na primeira metade do século XX», *Anais do Museu Paulista*, 2005, Vol.n.1, p. 139.

15. Cabe señalar que la organización de la escuela primaria en la Provincia de Rio Grande do Sul se desarrolla de manera diferente de otros estados brasileños. Las instituciones educativas ejemplares primarias fueron organizadas en colegios elementales, que se dividen de acuerdo a la frecuencia cuantitativa: Tercer grado fueron aquellos con más de 400 estudiantes deben tener 8 profesores; el segundo grado, con más de 300 estudiantes, seis profesores; y primer grado entre 200 y 300 estudiantes, 5 profesores. Si la institución poseía una frecuencia de menos de 200 estudiantes era rebajado y pasó a denominarse Grupo Escolar. Estos podrían trabajar juntos en un edificio, sobre denominación del grupo de la escuela, con tres o más maestros.



y 5 en inmuebles propiedad de los municipios. En relación con los grupos escolares, 4 funcionan en edificios alquilados y 5 en edificios municipales.

En 1923, Protasio Alves, político y Secretario de Estado de Interior y exterior de Rio Grande do Sul, avalando la cuestión de la educación pública, hace hincapié en la necesidad de que haya escuelas —edificios propios para escuelas— en todas las regiones, especialmente en el campo.<sup>16</sup> También establece que el Estado se ha comprometido a desarrollar la educación en sus más diferentes niveles, por lo que la población no tendría que salir para buscar la cualificación profesional (Informe de la Instrucción Pública de Río Grande del Sur, 1923).

Había una preocupación cada vez mayor en la propagación de la instrucción a diferentes lugares, la construcción de edificios y la mejora de las condiciones generales de la educación. Gran parte de la población escolar frecuentaban a clases aisladas de un maestro, muchos sin formación para la práctica de la enseñanza, que funcionaba en espacios adaptados y clases abandonadas poco después de recibir los primeros conceptos de lectura y escritura. La frecuencia a clase era irregular y la supervisión, a pesar de estar fuertemente alentado por el Estado, no incluyó los espacios necesarios.

En 1924 el Informe señala la situación numérica de la educación pública primaria: 43 colegios elementales (primer, segundo y tercer grado), 20 grupos escolares y una Escuela Complementaria en Porto Alegre, que graduaba profesores en educación primaria y tenía una escuela primaria adjunta (escuela experimental para las clases prácticas de los profesores en formación).

El conjunto de 20 fotografías analizadas en este estudio abarca 12 escuelas de diferentes ciudades de la provincia, como podemos ver en la siguiente tabla n. 1:

Tabla 1: Instituciones y municipios (1924)

Número	Nombre de la institución	Municipio
1	Escuela aislada	Porto Alegre
2	Colegio Elemental Souza Lobo	Porto Alegre
3	Colegio Elemental Fernando Gomes	Porto Alegre
4	Colegio Elemental Voluntarios de la Patria	Porto Alegre
5	Escuela Complementaria (curso elemental adjunto)	Porto Alegre
6	Colegio Elemental de Bagé	Bagé
7	Colegio Elemental de Santa María	Santa María
8	Colegio Elemental 14 de Julho	Montenegro
9	Colegio Elemental de Cachoeira	Cachoeira
10	Colegio Elemental de Santana do Livramento	Santana do Livramento
11	Grupo Escolar de Estrella	Estrella
12	Colegio Elemental de San Gabriel	San Gabriel

(Fuente: tabla elaborada por la autora, 2015)

16. Protasio Alves (1859-1933), estudió medicina en Río de Janeiro, viajó a Europa y regresó al Estado de Río Grande do Sul, donde comenzó su carrera como médico y político, miembro del Partido Republicano Rio Grandense. En primer lugar, como Director de Higiene (1891-1896; 1901-1904), y luego como Secretario del Interior y de Negocios Exteriores, cargo que ocupa entre 1906 y 1928, bajo el gobierno de Borges de Medeiros.

La primera categoría analiza un conjunto de (10) fotografías que traen el edificio y la presencia de los estudiantes en las diferentes actividades. Del Colegio Elemental de Bagé tenemos (4) fotografías: una con la presencia del grupo escoters haciendo gimnasia; dos muy similares las que los niños y las niñas hacen gimnasia, cada género en un lado y en el centro de la maestra con la bandera; y la última de un grupo de estudiantes en el ejercicio de gimnasio con su profesor en el centro, y celebrando el saludo a la bandera. Los niños y las niñas están en uniforme y posando, por separado, fuera del edificio.



Figura 1: Colegio Elemental - Bagé (1924).

(Fuente: Informe de la Instrucción Pública de Río Grande del Sur 1924, s/p)

El edificio del Colegio Elemental de Santa María es representada en una salida de estudiantes, en la clase de la mañana. El fotógrafo se coloca más lejos, llegando a la escala del edificio y los estudiantes en cola. Del mismo modo, el Colegio Elemental Voluntarios de la Patria trae la salida de los estudiantes, pero en este caso con una fotografía menos formal. Los estudiantes dejando en movimiento, con la presencia de un hombre, probablemente el director, en el balcón del edificio y una maestra entre los estudiantes. La imagen cubre todo el tamaño del edificio, que fue adaptado para ser una escuela. La Escuela Complementaria de la Capital también se registra en el momento de la salida de los estudiantes, que cubre la fachada principal, desde un ángulo lateral, y los estudiantes por delante.

En el Colegio Elemental 14 de Julho de la ciudad de Montenegro, los estudiantes son fotografiados en el ejercicio de gimnasio y el edificio distante con la bandera nacional centralizada. El edificio, menos monumental, está lejos de la lente del fotógrafo, que se aprovecha de la luz y se centra en el primer plano donde están los estudiantes de uniforme blanco en la parte superior. También contamos con la presencia de otras personas, funcionarios y residentes probablemente municipales. En la última imagen de esta categoría tenemos el registro de los alumnos y alumnas en las escaleras del edificio del Grupo Escolar de Estrella. Los chicos en las partes inferiores de las escaleras, sentados y uniformados y las chicas en la parte superior, de pie, también uniformizadas. El edificio de la escuela está representado a partir del fragmento de la escalera, de la puerta y las ventanas.

El segundo grupo de representación numérica más grande, con (6) fotografías<sup>17</sup>, registran sólo el edificio de la escuela. Generalmente, las fotografías traen la fachada principal, desde un ángulo que se puede ver la extensión lateral del edificio.

Otras tres fotografías destacan los edificios monumentales del Colegio Elemental de São Gabriel, Colegio Elemental Fernando Gomes y Escuela Complementaria (curso primario adjunta).



Figura 2: Escuela Aislada de Porto Alegre

(Fuente: Informe de la Instrucción Pública de Río Grande del Sur 1924, s/p)

En menor medida, tenemos (3) fotografías en el salón de clases, dos del curso primario de la Escuela complementaria: una clase mixta, donde están sentados los estudiantes y dos profesores de pie, enfocándose en los estudiantes como el punto principal. Otra, en un aula de formación práctica de la enseñanza, con los estudiantes sentados y de pie en las estudiantes del curso de formación del profesorado, tomando notas en la presencia de los profesores. En la segunda imagen, el punto central es el registro de la formación, la práctica en sí, no a los estudiantes, que están de espaldas.

La última imagen de esta categoría es una clase de música del Colegio Elemental de Cachoeira, donde tenemos la presencia de ambos sexos estudiantes y dos maestras. El aula está bien decorada con carteles, una de las maestras está con una mano levantada y la otra apuntando para la pizarra.

Las fotografías de los estudiantes al aire libre (2), son ambas del Colegio Elemental de Santa María: una del Grupo de General Osório en la actividad militar en presencia

17. Los edificios son: Escuela Aislada de Porto Alegre, el propio edificio, construido en 1907; Colegio Elemental Fernando Gomes, Porto Alegre, edificio construido entre 1913-1922; Colegio Elemental Souza Lobo, edificio adecuado en 1913 para funcionamiento de las clases, Colegio Elemental de São Gabriel; edificio construido por el municipio, en inicios del siglo XX; Colegio Elemental de Santana do Livramento, edificio construido en 1917; Escuela Complementaria de Porto Alegre (curso primario adjunto), edificio construido entre 1919 y 1922.



Figura 3: Escuela Complementar Capital – Curso elemental  
(Fuente: Informe de la Instrucción Pública de Río Grande del Sur 1924, s/p)



Figura 4: Colegio Elemental de Santa María, 1924.  
(Fuente: Informe de la Instrucción Pública de Río Grande del Sur 1924, s/p)

del instructor y la otra, de un grupo de estudiantes en el ejercicio de gimnasio. En la primera, los alumnos están alineados en posición uniforme y militar, con tres estudiantes destacados en el frente, uno de ellos porta la bandera nacional. El instructor aparece en el lado izquierdo, el paisaje se compone de un campo con pocos edificios distantes. En la segunda imagen, las estudiantes en el ejercicio de gimnasio también están en cola y uniforme, pero en otro lugar, rodeados de bosque e igualmente algunos edificios distantes.

Las fotografías, dispuestas en este estudio en diferentes categorías, no dejan de tener una unidad central, que es el registro oficial, desde diferentes ángulos y contextos, de una escuela primaria pública que se centró en la construcción de un espacio (edificio). Sin embargo, es importante tener en cuenta los estudiantes separados por género, aunque ocupando un lugar común, el uso de los uniformes, la militarización, las actividades físicas y específicas (como clases de música o la práctica de clase) fotografías posadas, supervisión de adultos (maestros, directores e instructores), entre otras posibilidades de interpretación que se pueden construir a partir de las imágenes.

## Conclusiones

El análisis de los discursos de los líderes republicanos en torno a los permisos de construcción de la escuela permite describir las críticas dirigidas a la estructura de las clases en casas alquiladas, así como la valoración de los proyectos de construcción de edificios escolares. El Gobierno de la Provincia durante el período de la Primera República llevó a cabo algunos proyectos de edificios de la escuela, pero la gran mayoría de clases continuó funcionando en espacios adaptados, ya fuera mediante alquiler, en las casas de los maestros o compra de casas residenciales.<sup>18</sup>

Podemos visualizar en el conjunto de fotografías analizadas, que la mayoría de los edificios están ubicados en la capital, con la prioridad de registrarlos en la presencia de los estudiantes. En este sentido, el espacio y sus estudiantes son el foco principal en las fotografías, que plantean las actividades físicas y militares. Por otra parte, hemos observado la presencia de diferentes tipos de instituciones primarias, siendo colegios elementales, la mayoría. Destacamos la presencia de edificios construidos, predominantemente el registro de edificios monumentales. Tampoco podemos dejar de señalar que, en menor número, tenemos un grupo escolar y una escuela aislada, así como registros de edificios adaptados

Las fotografías escolares comprenden, además de una función como documento, un paso en el mundo de la cultura escolar de los diferentes espacios y tiempos. Algunos edificios ya demolidos, sólo son capaces de ser estudiados desde su fotografía, otros, que sobreviven en el tiempo, pueden utilizarlos para reflejar aspectos de su historia, la memoria, y el patrimonio material e inmaterial; conforman así fragmentos capturados por la lente fotográfica, que registran un tiempo de innumerables interpretaciones y significados.

## Bibliografía

- AZEVEDO, Crislaine B.: *Grupos Escolares em Sergipe - 1911-1930: cultura escolar, civilização e escolarização da infância*, Natal, Editora da EDUFRRN, 2010.
- BALANDIER, Georges: *O poder em cena*. Brasília, Ed. UnB, 1982.
- BENCOSTTA, Marcus Levy y BRAGA, Marina Fernandes: «História e Arquitetura escolar: a experiência dos regulamentos franceses e brasileiros para os edifícios escolares (1890-1910)», *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 12, n. 01, jan./jun. de 2011, pp. 51-72.
- BENCOSTTA, Marcus Levy Albino: «Arquitetura e espaço escolar: o exemplo dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903-1928)», en BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (org.). *História da Educação, Arquitetura e Espaço Escolar*, São Paulo, Cortez, 2005, pp.141-170.
- BENCOSTTA, Marcus Leiva y MEIRA, Antonia de: «Fotografias e culturas escolares: universo digital e preservação da memória», *Congresso Brasileiro de História da Educação: A educação escolar em perspectiva histórica*. Paraná, 2004. Accesible en <http://>

18. ERMEL, Tatiane de Freitas: *O «Gigante do Alto da Bronze»: um estudo sobre o espaço e arquitetura escolar do Colégio Elementar Fernando Gomes em Porto Alegre/RS (1913-1930)*, Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação/PUCRS, 2011.



- www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo1/169.pdf, [Consulta: 14-07-2014]
- BUFFA, Ester y PINTO Gelson de Almeida: *Arquitetura e Educação: organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas, 1893-1971*, São Carlos: Brasília, EdUFSCar, INEP, 2002.
- CARVALHO, José Murilo de: *Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi*, 3. ed., São Paulo, Companhia das Letras, 1987.
- *A formação das almas: o imaginário da República no Brasil*, São Paulo, Companhia das Letras, 1990.
- CHÂTELET, Anne-Marie: «Ensaio de Historiografia I: a arquitetura das escolas no Século XX», BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (trad.), *Revista História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel*, Pelotas, n. 20, set. 2006, pp. 7 – 38.
- CORSETTI, Berenice: *Controle e Ufanismo. A Escola Pública no Rio Grande do Sul (1890-1930)*, Tese de doutorado, UFSM, Santa Maria, 1998.
- ERMEL, Tatiane de Freitas: *O «Gigante do Alto da Bronze»: um estudo sobre o espaço e arquitetura escolar do Colégio Elementar Fernando Gomes em Porto Alegre/RS (1913-1930)*, Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação/PUCRS, 2011.
- ESCOLANO, Agustín Benito: *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos Históricos*, Madrid, Biblioteca Nueva. Madrid, 2000.
- FARIA FILHO, Luciano M.: *Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República*, Passo Fundo/RS: UPF, 2000.
- FAUSTO, Boris: *História Concisa do Brasil*, São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, Imprensa Oficial do Estado, 2001.
- GOMES, Ângela de Castro: *A república no Brasil*, Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2002.
- GONÇALVES, I.A.: *Cultura Escolar, práticas e produção dos grupos escolares em Minas Gerais (1891-1918)*, Tese de Doutorado – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, 2004, 283p.
- KNAUSS, Paulo: «O desafio de fazer história com imagens: arte e cultura visual», *ArtCultura*, v. 8, n. 12, 2006. pp. 97 – 115.
- MAUAD, Ana Maria: «Na mira do olhar: um exercício de análise da fotografia nas revistas ilustradas cariocas, na primeira metade do século XX», *Anais do Museu Paulista*, 2005, Vol.n.1, pp. 133-174.
- MOREIRA, Ana Zélia Maria: *Um espaço pioneiro de modernidade educacional: Grupo Escolar Augusto Severo -Natal/RN -1908-13*. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Mestrado em Arquitetura e Urbanismo, 2005.
- NAGLE, Jorge: *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo, EPU, Editora da Universidade de São Paulo, 1974.
- PERES, Eliane T.: *Aprendendo formas de pensar, de sentir e de agir: a escola como oficina da vida – discursos pedagógicos e práticas escolares da escola pública gaúcha (1909 – 1959)*. Belo Horizonte. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais, 2000.
- PORCEL, Najar Roberto: *República e Educação: as imagens arquitetônicas e jornalísticas do Grupo Escolar «Barão de Monte Santo» (Mococa-SP)*. Dissertação de Mestrado, Campinas, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2007.
- POSSAMAI, Zita: «A cultura fotográfica e a escola desejada: considerações sobre imagens de edificações escolares – Porto Alegre (1919 – 1940)», *Anais do II Encontro Nacional de Estudos da Imagem*, 12 a 14 de mayo de 2009, Londrina/PR, 2009a. pp. 930-948.

- «Uma escola a ser vista: apontamentos sobre imagens fotográficas de Porto Alegre nas primeiras décadas do século XX», *História da Educação*, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 13, n. 29 p. 143-169, Sept-Deic 2009b.
- SÁ, N.P.; SÁ, E.F. (orgs.). *Revisitando a história da escola primária. Os grupos escolares em Mato Grosso na Primeira República Brasileira*, Cuiabá, Ed. UFMT, 2011.
- SILVA, Vera Lucia Gaspar da; TEIVE, GHIZONI, Gladys Mary: «Grupos Escolares: criação mais feliz da República? Mapeamento da produção em Santa Catarina», *Revista Linhas*, Florianópolis, v.10, n.1, jan./jun., 2009. pp. 31-53.
- SOUZA, Rosa Fátima de; SILVA, Vera Lúcia Gaspar da; SÁ, Elizabeth Figueiredo de (orgs.). *Por uma teoria e uma história da escola primária no Brasil: investigações comparadas sobre a escola graduada (1870-1930)*, Cuiabá, EdUFMT, 2013.
- SOUZA, Rosa Fátima de: *Tempos de Civilização: a implantação da Escola Primaria Graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*, São Paulo, Ed. UNESP, 1998.
- Alicerces da Pátria: *História da escola primária no estado de São Paulo (1890-1976)*, Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.
- STELLA, Paulo Rogério: *Ordem? Qual Ordem? A circulação de valores em um arquivo de correspondências de um Grupo Escolar (1905-1911)*. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.
- TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. «Grupo escolar e produção do sujeito moderno: um estudo sobre o currículo e a cultura escolar dos primeiros grupos escolares catarinenses (1911-1935)», *História da Educação (UFPel)*, v. 13, 2009a, pp. 57-78.
- TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. «Grupo escolar e governamentalidade liberal moderna: nova forma escolar, novos dispositivos, novas subjetividades», *Série-Estudos (UCDB)*, v. 27, 2009b. pp. 209-222.
- TRILLA, Jaume: *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*, Barcelona, Ediciones Laertes, 1999.
- VIDAL, Diana G (org): *Grupos Escolares: Cultura Escolar Primária e Escolarização da Infância no Brasil (1893 – 1971)*, Campinas, São Paulo, 2006.
- Memorial Legislativo do Estado do Rio Grande do Sul [ML-RS]. Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Dr. A. A. Borges de Medeiros, presidente do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Dr. Protásio Alves (Secretário de Estado dos negócios do interior e exterior), em 04 de setembro de 1921. Oficinas Graphics d' A Federação, Porto Alegre, 1922. (vol.I)
- Memorial Legislativo do Estado do Rio Grande do Sul [ML-RS]. Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Dr. A. A. Borges de Medeiros, presidente do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Dr. Protásio Alves (Secretário de Estado dos negócios do interior e exterior), em 31 de agosto de 1923. Oficinas Graphics d' A Federação, Porto Alegre, 1923, I.Vol
- Memorial Legislativo do Estado do Rio Grande do Sul [ML-RS]. Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Dr. A. A. Borges de Medeiros, presidente do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Dr. Protásio Alves (Secretário de Estado dos negócios do interior e exterior), em 31 de agosto de 1923. Oficinas Graphics d' A Federação, Porto Alegre, 1923, Vol.II
- Memorial Legislativo do Estado do Rio Grande do Sul [ML-RS]. Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Dr. A. A. Borges de Medeiros, presidente do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Dr. Protásio Alves (Secretário de Estado dos negócios do interior e exterior), em 06 de setembro de 1924. Oficinas Graphics d' A Federação, Porto Alegre, 1924. vol.I.



---

# LAS OBRAS DE ARTE PARA LA COMPRENSIÓN DE LA CULTURA CORPORAL: CONTRIBUCIONES Y POSIBILIDADES PARA LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA<sup>1</sup>

**Janaina Fornaziero Borges<sup>2</sup>**

Universidad Estadual de Maringá, Brasil

**Telma Adriana Pacifico Martineli<sup>3</sup>**

Universidad Estadual de Maringá, Brasil

## Introducción

El hombre a lo largo de la historia ha producido arte, cultura, ciencia, técnica y en este conjunto, la cultura corporal. La apropiación de esta producción de las generaciones precedentes promovió el desarrollo de las potencialidades humanas a las nuevas generaciones.<sup>4</sup> El surgimiento de nuevas necesidades posibilitó al mismo tiempo la creación de nuevos conocimientos de la cultura corporal.

Desarrolladas las condiciones objetivas para la provisión de las necesidades fundamentales como comer, beber, vivir, vestir, los hombres pudieron, por el desarrollo de su organización corporal y, al mismo tiempo, de sus funciones psicológicas superiores, producir arte y cultura y transmitirlos de generación en generación. La capacidad creadora posibilitó a los hombres en el proceso de objetivación desarrollar su subjetividad y representarla en las más distintas formas de expresión artística, sea ella en la música, en la danza, en la pintura, en la escultura, en la literatura y los desarrollos de sus dimensiones lúdicas, artísticas y culturales. En esta perspectiva de comprensión, las actividades corporales y físicas contribuyeron en la constitución del ser social, por lo tanto, en el desarrollo del hombre y de su pertenencia al género humano. Las dimensiones que forman el complejo ser social solo pueden ser bien comprendidas si se toman en su totalidad, esto es, tomando la realidad objetiva y sus relaciones con el arte, la cultura, la técnica, la ciencia.

La educación física es la área que estudia las actividades y las formas de manifestación de la cultura corporal.<sup>5</sup> Concebimos, en esta perspectiva ontológica la gimnasia, la danza, la mímica, los juegos, los deportes como manifestaciones de la cultura corporal y,

1. Investigación vinculada al Programa Institucional de Becas de Iniciación Científica (PIBIC) promovido por el Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq) en parecería con la Fundación Araucária —que financia esta investigación—, y la Universidad Estatal de Maringá (UEM) - Brasil.

2. Estudiante en Artes Visuales. Contacto: Tel. (44) 9923-9070. Correo electrónico: janaforhazi@gmail.com

3. Contacto: Tel: (44) 9917-2763. Correo electrónico: telmamartineli@hotmail.com

4. LEONTIEV, A.: *O desenvolvimento do psiquismo*, São Paulo, Editora Centauro, 2004.

5. SOARES, C. L et al.: *Metodologia do ensino de Educação Física*, São Paulo, Editora Cortez, 1992.

por lo tanto, producción de la cultura humana. La gimnasia es una de las expresiones de las actividades corporales artísticas, rítmicas y expresivas producidas por los hombres a lo largo de la historia, así como la danza y las demás prácticas corporales. En estas manifestaciones de la cultura corporal fueron retratadas en producción de artistas clásicos en varios momentos de la historia y con propósitos y formas de representación diversas.

El arte está presente en el mundo desde que el hombre es hombre. Las primeras referencias de la existencia humana en la tierra se revelan en las imágenes dibujadas en las cavernas. Por la imagen el hombre demuestra la capacidad de comprender su contexto y revela la experiencia vivida por medio de los sentimientos, percepciones y imaginación.<sup>6</sup> Ese sentido del arte según Cevasco representa que la obra es un desarrollo humano de Cultura y de Civilización, pues, la cultura constituye una manera de vivir de una sociedad, como las obras que codifican los modos de vida.<sup>7</sup> La imagen «es todo lo que representa o reproduce objetos, personas, ideas...».<sup>8</sup> Vivimos cercados por ellas y la forma en la que nos relacionamos con lo que vemos interfiere en la construcción de como comprendemos el mundo.

Barbosa firma que una sociedad solamente es artísticamente desarrollada cuando «al lado de una producción artística de alta cualidad hay también una alta capacidad de entretenimiento de esta producción por el público. Desarrollo cultural que es el alta aspiración de una sociedad solo existe con desarrollo artístico en este doble sentido».<sup>9</sup> Así el arte tiene la cualidad de ejercitar nuestra habilidad de juzgar algunos significados y excede nuestra capacidad de hablar con palabras. Arte no es solamente básico, pero «[...] fundamental en la educación de un país que se desarrolla. Arte no es adorno. Arte es cognición, es profesión, es una forma distinta a la palabra para comprender el mundo, la realidad, el imaginario, y es contenido. Como contenido, arte representa el mejor trabajo del ser humano».<sup>10</sup>

Marx atribuye un papel extraordinariamente importante a la energía creadora y a la actividad del sujeto en el desarrollo histórico.<sup>11</sup> La idea central de marxismo, en lo que se refiere a la evolución histórica, es que el hombre se hizo hombre, diferenciándose del animal, a través de su trabajo y el modo de concebir la evolución histórica está presente en toda la visión marxista de la estética. Lukács<sup>12</sup>, recuperó el pensamiento de Marx (2010), cuando este último afirma que: «[...] la objetivación de la esencia humana, requiere del punto de vista teórico, requiere del punto de vista práctico, es necesaria tanto para tornar *humanos* los sentidos del hombre como para crear un *sentido humano adecuado* a la completa riqueza de la esencia humana y natural».<sup>13</sup>

6. BUORO, A. B.: *O olhar em construção. Uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola*, 5.ed., São Paulo, Editora Cortez, 2001.

7. CEVASCO, A. M.: *Dez lições sobre Estudos Culturais*, São Paulo, Editora Boitempo, 2003.

8. ROLLEMBERG, G.: *Gostar de arte. Verbetes sobre arte e cultura*, Fundação Cultural de Curitiba, Curitiba, 2000, pp. 107.

9. BARBOSA, A. M.: *A imagem no ensino da arte. Anos oitenta e novos tempos*, São Paulo, Editora Perspectiva, 2008, p. 32.

10. *Ibíd.*, p. 4.

11. MARX, K. y ENGELS, F.: *Cultura, Arte e Literatura. Textos escolhidos*, São Paulo, Editora Expressão Popular, 2010.

12. LUKÁCS, G.: «Introdução aos escritos estéticos de Marx e Engels», en MARX, K. y ENGELS, F. A., *Cultura, arte e literatura. Textos escolhidos*. São Paulo, Editora Expressão Popular, 2010, p. 15.

13. MARX y ENGELS, *op. cit.*, p. 15.

Al desarrollarse en este sentido estético se afirman las facultades esenciales del hombre y es fundamental, al mismo tiempo, para crear el sentido humano y enriquecer la esencia humana. Algunas de las representaciones que fueron producidas por los hombres a lo largo de la historia, por su valor y riqueza artística, se tornaron clásicas y están expuestas en los más importantes museos de todo el mundo. Entre estas obras clásicas están las producciones artísticas de Pieter Bruegel (1525-1569), nacido en Breda, Países Bajos, conocido como el «Viejo»: el maestro Flamenco, produjo su obra artística en siglo XVI; y Georges Seurat (1859-1891), nacido en París, donde estudió en la École Nationale Supérieure des Beaux-arts y donde produjo su obra.<sup>14</sup> Estos artistas, en momentos históricos impares representaron la actividad humana de sus tiempos, cuyas obras presentaron y representaron concepciones y rasgos artísticos propios. Las obras de estos artistas son aún tomadas como objeto de estudio e investigación en las artes, en la educación y, también, en la educación física.

Soares, autora de referencia en los estudios históricos de la educación física, es utilizada para inúmeras obras de arte en su producción científica.<sup>15</sup> En el propio *Libro Didáctico Público-Educación Física*, dirigido a la Enseñanza Media,<sup>16</sup> producido por la Secretaría de Estado da Educación del Estado del Paraná<sup>17</sup>-BR, sus autores hacen uso de inúmeras obras de artistas de referencia a lo largo de los capítulos del libro en los más diversos contenidos presentados, sean ellos de las luchas, de gimnasia, de danza o deporte. En vista de esto, entendimos ser necesario proceder a un análisis más detenida y rigurosa sobre la utilización de las obras de artes específicamente en la producción científica de la educación física.

Los artistas Bruegel (1525-1569) y Seurat (1859-1891) son muy referenciados en la educación física para una comprensión histórica de las prácticas corporales del período del Renacimiento y de la Modernidad. Delante de esta constatación y a partir de observaciones y un primer análisis de la producción científica y específicamente del *Libro Didáctico de la Educación Física* nos preguntamos: ¿Cuáles los límites y las posibilidades de la utilización de las obras de arte de Bruegel y Seurat como recurso científico y didáctico para la comprensión de la cultura corporal, específicamente en el *Libro Didáctico Público-Educación Física*?

El objetivo de este estudio fue investigar la apropiación de obras de arte en el *Libro Didáctico Público-Educación Física*<sup>18</sup> para la Enseñanza media del Estado de Paraná y analizar sus límites y posibilidades didáctico-pedagógicas, especialmente en el uso de las

14. GOMBRICH, E. H.: *A História da Arte*, 16ª ed., Rio de Janeiro, Editora LTC, 1999, pp. 380-544.

15. SOARES, C. L.: *Educação Física. Raízes europeias e Brasil*, Campinas, Editora Autores Associados, 2004.

16. La enseñanza Media en Brasil corresponde a los tres últimos años de la Educación Básica y los alumnos que estudian en este nivel tienen que tener concluido la enseñanza fundamental y inician generalmente con 14 años y concluyen con 17 años.

17. Una de las 27 unidades federativas del país, el Paraná está localizado en la región Sul de Brasil, junto a los Estados de Santa Catarina y Río Grande do Sul. Posee una población estimada en 10,284 millones de habitantes en una área de aproximadamente 199.314km<sup>2</sup>, que corresponde a 2,3 % de la superficie total de Brasil. Límites con Santa Catarina, Mato Grosso del Sul, São Paulo y con los países vecinos, Argentina y Paraguay. En la frontera entre Paraná y Paraguay está ITAIPU, la mayor hidroeléctrica del mundo. Tiene una fuerte producción agrícola y ganadera (GOBIERNO DEL PARANÁ).

18. PARANÁ: *Secretaria de Estado d Educação. Livro Didático Público. Educação Física*. Vários autores, Curitiba, SEED-PR, 2006, pp. 99-225.

obras de Bruegel y Seurat,<sup>19</sup> analizando las formas y los propósitos en esta producción didáctica; - Contextualizar históricamente la vida y la obra de Bruegel y Seurat, estableciendo relaciones con la cultura corporal; - Analizar críticamente la apropiación y la utilización de estas obras de arte como forma didáctica, apuntando las posibilidades para la comprensión de la cultura corporal en la actividad de enseñanza.

Se justifica el desarrollo de esta investigación, teniendo en vista que abre posibilidades para apuntar los límites y las posibilidades en la utilización de las obras de arte en la educación física a partir de la referencia del *Libro didáctico del Estado de Paraná* para la Enseñanza media por ser de carácter pedagógico. Se justifica, por lo tanto, por la necesidad de contribuir con la educación escolar, aportando subsidios, por medio de investigaciones conjuntas entre las áreas de Artes Visuales y Educación Física, para el estudio y actividad pedagógica por medio de las obras de arte.

Se trató de un estudio de análisis de la producción pedagógica del área de Educación Física, especialmente en forma de libro didáctico. El primero paso de la investigación fue el estudio y análisis del *Libro Didáctico Público-Educación Física* del Estado de Paraná, y una identificación de los principales artistas y las obras presentadas en esta producción, particularmente en los contenidos estructurales de la gimnasia.

A partir de esta identificación la investigación se desarrolló, básicamente, partiendo de un estudio bibliográfico en forma de libros, publicaciones periódicas, y demás impresos, para suministrar los subsidios teóricos para un análisis bibliográfica de los artistas Pieter Bruegel y Georges Seurat y de sus obras de arte, referenciadas en el *Libro Didáctico*. Tomamos Bruegel y Seurat, artistas clásicos, como objeto de estudio por ser autores bastante referenciados en la producción científica brasileña sobre historia de la Educación Física, con el objetivo de buscar en los estudios de las Artes Visuales comprender el pensamiento de estos autores y de su obra, como premisa fundamental para su utilización como recurso didáctico pedagógico y científico.

Adoptamos como base teórica para esta investigación estudios de autores que dedicaron esfuerzos para comprender el contexto del período histórico vivido y la producción artística de estos pintores, especialmente de historiadores y críticos de arte, como: Giulio Carlo Argan, en especial su libro *Arte Moderna: del iluminismo a los movimientos contemporáneos*,<sup>20</sup> *Clásico y ante clásico: el renacimiento de Brunelleschi a Bruegel*,<sup>21</sup> y Ernst Hans Gombrich: *La Historia del Arte*<sup>22</sup>. Posteriormente, desarrollamos el análisis de la forma de utilización de las obras de arte de los autores de la educación física como recurso científico y didáctico, a partir de las formas de presentación de imágenes y, fundamentalmente del tratamiento dado a ellas en el conjunto del texto y de indicaciones de formas de análisis de las obras, a partir de los fundamentos de Barbosa.<sup>23</sup> Este proceso se hizo necesario para sistematizar formas que puedan contribuir a la comprensión del contenido enseñado por medio de la lectura de las imágenes.

19. *Juegos infantiles* de 1560, Georges Seurat (1859-1891) a *El circo* de 1891 y contenidas en el *Libro Didáctico Público-Educación Física*.

20. ARGAN, G. C.: *Arte moderna. Do iluminismo aos movimentos contemporâneos*, São Paulo, São Paulo, Editora Companhia das Letras, 1992, pp. 82-123.

21. ARGAN, G. C.: *Clássico anti-clássico. O renascimento de Brunelleschi a Bruegel*, São Paulo, Editora Companhia das Letras, 1999, pp.459-471.

22. GOMBRICH, *op. cit.*

23. BARBOSA, *op. cit.*

Como fundamento teórico para comprender las relaciones entre el arte y educación física en sus nexos con la totalidad, sus formas de análisis recorreremos a los estudios de Marx y Engels «Cultura, arte y literatura: textos escogidos»<sup>24</sup> y de Vigotski, *Psicología del Arte*.<sup>25</sup> Presentamos en los tópicos a seguir de esta comunicación, la síntesis de estos estudios e investigaciones.

### **Las obras del arte de Pieter Bruegel y Georges Seurat en el *Libro Didáctico de Educación Física***

En 1985 se cierra el período de dictadura militar (1969-1985) en Brasil y se inicia el proceso de redemocratización del país en medio a un contexto económico, político y social conflictivo y de severas críticas al régimen dictatorial y los estándares de educación provenientes de él. En la década de 1990 se inició un proceso de búsqueda de nuevos referenciales teóricos metodológicos y de la formulación de políticas públicas, por medio de Leyes y Directrices orientadoras con vistas a la necesidad histórica que se coloca. Fueron aprobados una serie de documentos, entre ellos la Ley de Directrices y Base de la Educación Nacional (LDB), n. 9394/96 (Brasil, 1998), que promovieron cambios en las bases de la educación brasileña.

Los Estados de la federación, siguiendo estas nuevas orientaciones, sancionaron los documentos que tenían sobre la educación Básica y la educación superior. A partir del año 2003, con el cambio gubernamental en el Estado se abrió posibilidades para una amplia discusión sobre la educación y la implementación de una serie de políticas y programas educacionales, bautizados por una perspectiva volcada a los principios de la Educación Pública, como programas de formación continuada de profesores, como el PDE,<sup>26</sup> elaboración de las Directrices Curriculares para el Estado,<sup>27</sup> sancionada en 2008, elaboración y distribución de materiales didácticos para subsidiar alumnos y profesores.

En este contexto, tal como se presenta en el propio *Libro Didáctico Público*,<sup>28</sup> este llega a las escuelas de la red pública del Estado de Paraná-BR como resultado del trabajo colectivo de educadores, elaborado para atender a la carencia histórica de material didáctico en la Enseñanza media. Se consolidó como una iniciativa «de valoración de la práctica pedagógica y de los saberes de los profesores, para crear un libro público, accesible, una fuente densa y habilitada de acceso al conocimiento».<sup>29</sup>

24. MARX y ENGELS, *op. cit.*, 2010.

25. VIGOTSKI, L. S.: *A psicología da arte*, São Paulo, Editora Martins Fontes, 1999.

26. Programa de formación continuada que establece diálogo entre los profesores de la enseñanza superior y los de la educación básica, a través de actividades teórico prácticas orientadas, teniendo como resultado la producción del conocimiento y cambios cualitativos en la práctica escolar de la escuela pública paranaense, implantado en 2004.

27. Directrices Curriculares de la Educación Básica: documento de carácter teórico y metodológico que fundamenta y orienta la enseñanza de asignaturas de tradición curricular de la Educación Básica.

28. Los libros didácticos de la Red estatal de enseñanza del Paraná fueron implantados en 2004 y distribuidos gratuitamente a los alumnos, aproximadamente 450 mil estudiantes. Los libros fueron divididos en 12 volúmenes que abarcaron las asignaturas de Lengua Portuguesa y literatura, matemáticas, historia, filosofía, química, biología, sociología, física, geografía, arte, Lengua extranjera moderna (Español/Inglés) y Educación física.

29. PARANA, *op. cit.*

En esta producción didáctica, como se afirmó en su presentación, «hay una preocupación en escribir textos que valoren el conocimiento científico, filosófico y artístico, bien como la dimensión histórica de las asignaturas de manera contextualizada, o sea, en una lenguaje que acerca esos saberes de su realidad».<sup>30</sup> En el trabajo pedagógico, «la enseñanza de la constitución histórica de la materialidad corporal está organizado por los fundamentos teóricos de la Cultura Corporal y por los Contenidos estructurales — Juegos, Deportes, Danzas, Luchas y Gimnasia— que, tradicionalmente, componen los currículos escolares de Educación Física e identifican la asignatura como campo del conocimiento».<sup>31</sup> En este libro fueron expuestas imágenes de obras de arte de varios artistas que forman el conjunto de textos presentados como objeto de estudio a los alumnos, entre estos Pieter Brugel y Georges Seurat.

Como síntesis del análisis realizadas constatamos la obra *Juegos infantiles* de Pieter Bruegel en la tapa del libro didáctico. Cada uno de los textos, denominados «Hojas», es subdividido por capas ilustradas con recortes de esta obra. En estas capas ilustradas, acompañan otros recortes con imágenes ampliadas de los distintos juegos que son representados en la obra de Bruegel, como niños equilibrando un aro, colgados en barras de madera suspendidas, luchando, ejecutando rodamientos y paradas de apoyo sobre manos y cabezas, bailando, brincando uno sobre otro, entre tantas otras imágenes. Al tratar de la danza como contenido escolar, otra obra de arte de Bruegel es referenciada: *La danza de la boda*, de 1566. Se presenta la obra con todos sus rasgos, como: el título de la obra, año, material utilizado y dimensiones y la información del acervo todavía presente actualmente, tal como que normas establece.

En el texto *El Circo como componente de la gimnasia* se busca responder a preguntas de cómo se originó la Gimnasia, cuáles son sus diferentes vertientes, a quién interesaba, cuáles son sus influencias en nuestras actividades cotidianas, todas utilizadas para comprender la gimnasia en una perspectiva histórica. Al tratar del espectáculo circense y de la posibilidad de representación por parte de los alumnos se utiliza la imagen de la obra de arte del artista Georges Seurat: *El Circo*, aunque nada se comenta sobre el cuadro, solo se utiliza como una forma de esbozar el tema del texto: los malabares, que Seurat muestra como: un picadero de circo, un caballo blanco saltando y una chica de pie sobre él, un hombre haciendo movimientos circenses y, aun, un público sentado en la tribuna para la presentación.

Otros dos cuadros de Seurat: *Tarde de domingo en la Isla de la Gran Jatte* (1883-1885) y *Mujer joven empolvándose* (1888- 1890) ilustran la misma temática del *Libro Didáctico* en el subtítulo «Prisioneros de la vanidad: el cuerpo como víctima...».<sup>32</sup> La primera obra *Mujer joven empolvándose* ilustra el texto que aborda la «inmortalidad corporal» con el uso del corsé y maquillaje. Nada más se comenta sobre la obra en el transcurso del texto.

Ya en la segunda obra, *Domingo por la tarde en la isla de la Gran Jatte*, siguiendo el presupuesto de uso del corsé por las mujeres, retrata inúmeros personajes, entre ellos mujeres, usando adornos en un espacio al aire libre, sin embargo, nada se comenta y se refiere a la obra, apenas una observación. Sería importante una conexión del tema y del

30. El conjunto de estos elementos que constituyen el proceso de escrita de este libro denomina cada uno de los textos que componen de «Hojas».

31. *Ibíd.*, p. 10.

32. *Ibíd.*, pp. 116-117.

texto con las obras presentadas. ¿Por qué no contextualizar al artista Georges Seurat (1859 -1891) visto que sus obras retrataban costumbres de la sociedad de su época, cuadros llenos de contenidos y algunas críticas a la sociedad del siglo XIX? Nos parece de extrema importancia la contextualización de las dos obras ilustradas en el libro como parte del contenido.

Sin embargo, a ejemplo de lo que sucede con otras obras de arte presentes en los textos, la imagen asume un carácter ilustrativo. Esto se da, porque, la información que acompaña la obra, requisito básico y necesario para la presentación de una imagen, se limita a esto. No hay mención a la obra en el conjunto del texto, ni tampoco la relación del contenido de la imagen, con el tema abordado.

En un análisis preliminar de la producción científica de la educación física como la de Soares, se observa la utilización de imágenes tales como fotografías antiguas y obras de artes de artistas clásicos como: Hieronimus Bosch (1450-1516), Pieter Bruegel (1525-1569), Francisco Goya (1746-1828), Pierre-Auguste Renoir (1814-1919), Georges Seurat (1859-1891), Edgar Degas (1834-1917) entre otros artistas que la autora menciona en su libro *Imágenes de la Educación en el Cuerpo*.<sup>33</sup> Las obras de Bruegel y Seurat también están presentes en el libro, presentadas en la lista de ilustraciones y compiladas en las páginas siguientes con obras de otros autores, con un prefacio, desplazadas del contenido del texto.

Entretanto, merece destacar que aun que presente estos límites, se tratan de iniciativas impares de aproximación de Artes Visuales con la Educación física, especialmente el *Libro Didáctico de Educación Física*, ya que tiene como propósito promover el aprendizaje de los alumnos y el desarrollo del conocimiento histórico, científico y artístico, en el sentido de comprender las prácticas humanas en determinado momento histórico y político. Autores como Bruegel y Seurat son reconocidos en el campo del arte y la utilización de sus obras como recurso para el desarrollo de los proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos demuestra un avance en la educación del Estado del Paraná y en Brasil.

Una imagen informa, revela al espectador algo, puede representar un momento o una realidad histórica. Para Vigotski el arte está en permanente relación con la realidad objetiva.<sup>34</sup>

«En este sentido, el arte puede ser comprendido como un producto cultural, mediador entre el individuo y el género humano. O sea, quien produce en ella cristaliza complejas actividades mentales, las cuales pueden ser apropiadas por los demás seres humanos. Entretanto, tal apropiación no es mecánica o pasiva. Es necesario que se dé la mediación de las relaciones sociales junto al que disfruta, de manera que en él sean proyectados los movimientos que el arte suscita. Tales relaciones sociales pueden ser planeadas y ejecutadas por diferentes mediadores, con el profesor, que enseñaría el complejo sistema teórico y histórico de los signos estéticos; por el psicólogo, quien podría usar el arte como herramienta para promover el desarrollo de diferentes funciones psicológicas y de la propia personalidad.»<sup>35</sup>

33. SOARES, C. L.: *Imagens da educação no corpo. Estudo a partir da ginástica francesa no século XIX*, 3. ed., Campinas, Editora Autores Associados, 2005.

34. VIGOTSKI, *op. cit.*

35. BARROCO, S. M. S.; SUPERTI, T.: «Vygotsky e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano», *Psicologia e Sociedade*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, 2014, p. 23.



*El Libro Didáctico*, tiene un rasgo propio, ser un recurso utilizado para la enseñanza, visando el aprendizaje y el desarrollo humano. Por esto, entendemos que la imagen, ella sola, no favorece el desarrollo del carácter estético y de valoración artística de los alumnos: la vida de los artistas, las peripecias en entorno de su creación, el contexto en que fueron producidos, el recorrido de las ideas estéticas a lo largo de los siglos, y el movimiento al cual pertenece o se acerca, afirma Manguel, son aspectos que pueden y deben ser tratados pedagógicamente con los alumnos para desarrollar un análisis de la realidad en una perspectiva histórica y cultural.<sup>36</sup>

Buscamos, en un segundo momento de la investigación, conocer el contexto histórico, la vida y la obra de estos artistas, con el objetivo de contribuir al desarrollo del trabajo pedagógico, ya que entendemos que el profesor es un mediador entre el sujeto y el objeto del conocimiento y apropiarse de este conocimiento enriquecerá mucho su formación y actuación en la educación.

### **Pieter Bruegel y la arte renascentista**

Para comenzar los análisis propuestos en este estudio, iniciamos las investigaciones buscando comprender el contexto y la producción artística de Bruegel y Seurat. A partir de la premisa de investigación del artista renacentista Pieter Bruegel (1525-1569) seguimos la línea histórica del arte y, posteriormente, investigamos al artista del Pos Impresionismo Georges Seurat (1859-1891), perteneciente a una de las vanguardias modernistas europeas, como presentamos en los párrafos que se siguen.

El Renacimiento, según Gombrich es el periodo de transición del término de la Edad Media que data del inicio del siglo XV en Italia y norte de Europa hasta los finales del siglo XVI, y tuvo en el campo del arte como rasgo la búsqueda por una ruptura con el arte medieval y las ideas del pasado.<sup>37</sup> Algunos de los primeros artistas de este periodo fueron arquitectos como: Filippo Brunelleschi (1377-1446) y Leon Battista Alberti (1404-1472) entre otros y, en la pintura, los principales nombres de los grandes maestros de la época fueron: Leonardo da Vinci (1452-1519), Miguel Ángel (1475-1564), Rafael Sanzio (1483-1520) y Albrecht Dürer (1471-1528).

La religiosidad fue el tema más explotado hasta la Edad Media, por la sumisión que los artistas tenían al Papa y al Rey. Como observamos en los frescos, vitrales y retablos, ese tema continuó en el Renacimiento. Estos artistas hacían el uso y estudio de la ciencia para que sus telas/cuadros parecieran lo más realistas posibles; estudiaban la anatomía además de la representación perfecta del cuerpo humano, lo que ampliaba la visión de los artistas a través de estos descubrimientos; además de la armonía en los cuadros y el juego de luces, sombra y color que era evidente en los cuadros renacentistas. La propagación de ese nuevo saber aconteció en Alemania y en los Países Bajos en el inicio del siglo XVI.

Conforme relata Heslewood, en el Renacimiento el arte ya no está volcado hacia alabar a Dios y sí a demostrar las cosas que Dios también había creado para los hombres, como por ejemplo, los paisajes, valorando así más al hombre y su vida en la Tierra, en

36. MANGUEL, A.: *Lendo Imagem*, São Paulo; Editora Companhia das letras, 2001.

37. GOMBRICH, *op. cit.*

oposición al tema sacro que fue característico de la Edad Media.<sup>38</sup> Visto que en los países bajos, o sea, fuera de Italia, el Renacimiento también floreció hasta los finales del siglo XVI, cuando los artistas intentaban superar a los maestros de la generación del inicio del siglo XV, se atribuyó a la pintura nuevos significados y saberes, «[...] a practicar efectos nuevos y nada ortodoxos en la composición o en los colores, y a explotar nuevas posibilidades de arte».<sup>39</sup> De acuerdo con Heslewood el Renacimiento no se dio solamente en Italia, sino también en los Países Bajos, mientras toda Europa vivía el Período de la Reforma<sup>40</sup>, marcado por: «Mucha violencia, baja expectativa de vida, profundos contrastes socioeconómicos y un creciente sentimiento nacionalista. Había también mucho descontentamiento, tanto de los gobernantes como de la población, en relación a la Iglesia, principalmente al alto clero y Roma».<sup>41</sup>

Gombrich explica que estas razones instauró una crisis en el arte a finales del siglo XVI, aproximadamente en los años de 1550.<sup>42</sup> En ese período, solo en algunos países de Europa el arte consiguió sobrevivir a los pensamientos de la *Reforma*, entre ellos, los Países Bajos. En esa región la pintura también era Renacentista, pero los pintores ya no se concentraban en retratos, y sí, elaboran pinturas de otros temas y asuntos que la Iglesia Protestante no contestaba: «Eran conocidos como grandes maestros en la imitación de la naturaleza» (p. 380).

Los artistas de los Países Bajos, según destaca Heslewood (1994), fueron: Jan van Eyck (1395-1441), Hieronimus Bosch (1450-1516), Pieter Bruegel (1525-1569), Rembrandt van Rijn (1606-1669), entre otros. Los artistas de estos países eran conocidos por «flamencos».<sup>43</sup> Desde hace mucho tiempo los artistas de esa región ya eran conocidos por pintar en imitación de la naturaleza. Los Renacentistas italianos como Leonardo da Vinci (1452-1519), Miguel Ángel (1475-1564), Rafael Sanzio (1483-1520), afirma Gombrich, eran admirados por pintar tan bien la naturaleza, con una representación pictórica perfecta de los detalles como, por ejemplo, «de una flor, un árbol, un granero o un rebaño de ovejas» y, los obstáculos a esta representación perfecta, 'los flamencos' fueron capaces de superar. Así, ellos, los grandes maestros del inicio del Renacimiento no tenían rivales en la representación del bello cuerpo humano en movimiento».<sup>44</sup>

De acuerdo con Gombrich es en este contexto del campo del Arte que en los Países Bajos el artista Pieter Bruegel (1525-1569) se ubica.<sup>45</sup> Se sabe muy poco sobre su vida personal. En el ámbito de su producción artística es considerado un gran pintor de *genre* o de «género» que, en el siglo XVI, era un estilo de pintura inspirado en la vida cotidiana y él, como artista, fue inspirado por la cenas de la vida en el campo. Bruegel estuvo en Italia, pero vivió en Amberes y Bruselas, Bélgica, y fue por allá que el artista pintó la mayoría de sus cuadros en la década de 1560. Era un artista completo para esa época, un

38. HESLEWOOD, J.: *História da Pintura Ocidental. Guia para jovens*, Lisboa, Editora Caminho, 1994, pp.16-27.

39. GOMBRICH, *op. cit.*, p. 362.

40. HESLEWOOD, *op. cit.*

41. MATOS, A. S.: *A Reforma Protestante. A Reforma protestante do século XVI*, 2011, accesible en: <http://www.mackenzie.br/6962.html>, [Consulta: 23-11-2014].

42. GOMBRICH, *op. cit.*

43. *Ibid.*

44. *Ibid.*, p. 380.

45. *Ibid.*, p. 381.

maestro, pero su «género» no influenciaba en su propio estilo de vida. Lo que acababa por determinar que muchas personas confundieran el trabajo del artista con su vida personal, lo que es una equivocación. Bruegel optaba por mostrar y ilustrar la vida sencilla como tema. Una obra que ejemplifica ese contexto fue el cuadro *Juegos Infantiles* (1560), en que el artista retrata la vida de los niños del campo de un poblado.

En *Juegos Infantiles*, de 1560, Bruegel retrata, aproximadamente, 250 personajes — niños y adultos— participando en 84 juegos distintos. Algunos de estos juegos ya no existen y los que sí existen, permanecen con variaciones. Con la imagen, percibimos que la práctica de juegos es común en los niños y adultos de la época. Los niños, en sus fisionomías no se diferencian mucho de los adultos y todos se muestran ocupados con la actividad.<sup>46</sup>

Según Argan Bruegel fue el primero renacentista a utilizar el pincel, y los colores son bien característicos en sus obras como el azul, amarillo y rojo; gris y marrón. No se preocupaba con la representación pictórica, visual y con la realidad de la naturaleza, pero sí con la vida, acciones y costumbres de los hombres. Sus cuadros eran realistas y humanistas por distanciarse de los motivos y de las finalidades religiosas y decorativas hasta entonces tradicionales. «La fe está ausente, Dios está infinitamente distante, ya no vigoraba ningún mito cristiano o pagano».<sup>47</sup> En ese contexto, Bruegel produjo las siguientes obras: *La conversión de san Pablo*; *La caída de Ícaro*; *El día sombrío*; *La urraca sobre la horca*.

Heslewood esclarece que los artistas sobresalían con una pintura bien distinta a la de la pintura italiana, con su deseo de pintar más cosas reales y familiares, escenas del cotidiano, de la realidad.<sup>48</sup> Algunos artistas retrataban el imaginario de las personas comunes de estos poblados renacentistas. Uno de los artistas que retrató esas imaginaciones fue Hieronimus Bosch (1450-1516), cuyos cuadros,

«[...] parecen pesadillas vivas. Se podría viajar en ellos y pararse en cada imagen para ver qué cosa horrible pasa ahí. Bosch hacía comentarios acerca del estado del alma de las personas, sobre el pecado y el castigo. Los seres humanos son la verdadera materia de las pinturas. Miguel Ángel pintó solamente una generación después de Bosch, pero mostró personas con rostros y cuerpos perfectos. Para Miguel Ángel, aunque pudiesen sufrir, los hombres vivían en un mundo bello. Bosch quería mostrar la especie de sufrimiento que podría existir en otro mundo —el mundo del Infierno—.»<sup>49</sup>

Bosch retrató ese espectáculo de la naturaleza en su obra *El jardín de las delicias* del año 1550, mostrando una visión del paraíso y del infierno, una visión de pesadilla del comportamiento humano. Algunos autores de Arte traen aproximaciones de las características de Pieter Bruegel a la Hieronimus Bosch (1450-1516), su antecesor flamenco, en la pintura de cuadros, entre ellos Giulio Carlo Argan, en el libro *Clásico anteclásico: el Re-*

46. RODRIGUES, D. L. y MARRONI, P. C. T.: «Pieter Bruegel e os jogos infantis. Imagens medievais como origem das praticas corporais contemporâneas», en *Anais da Jornada de Estudos Antigos e Medievais*, 39, 2012, pp. 8-9, accesible en: <http://www.ppe.uem.br/jeam/anais/2012/pdf/r-z/39.pdf>, [Consulta: 13-11-2014].

47. ARGAN, *op. cit.*, 1999, p. 462.

48. HESLEWOOD, *op. cit.*

49. *Ibid.*, p. 26.

*nacimiento de Brunelleschi a Bruegel*, que al hablar del artista Bosch remitió al clásico de la pintura flamenca para las características de la pintura de Pieter Bruegel.<sup>50</sup> Sin embargo, es necesario profundizar en estos estudios de la relación entre estos dos artistas ya que son artistas de la misma región que en líneas generales compartieron algunas características propias del contexto en el que vivieron. Entretanto, Bruegel guarda particularidades propias que dieron gran valor a su producción artística, expresada por medio de su arte en el contexto del siglo XVI. Por esa razón es utilizado actualmente en los estudios históricos del periodo para comprender las realidades de aquella época y que en los días actuales nos sirven de instrumentos para observarnos que las costumbres y acciones de los hombres del pasado nos hacen comprender la cultura corporal.

### El contexto y la producción artística del Seurat

Georges Seurat (1859-1891) es otro artista referenciado en el *Libro Didáctico* de la Enseñanza Media del Estado del Paraná-Brasil. Pintor francés promisor que tuvo su muerte prematura a los treinta y dos años de edad fue un posimpresionista de las vanguardias europeas de los siglos XIX y XX, inicio del Arte Moderno. El movimiento Posimpresionista abarcó desde el año 1880 hasta 1960, un momento en que la sociedad capitalista ya estaba consolidada y la producción industrial, la circulación de mercancías y el consumo entraban en franco desarrollo, en medio de procesos de críticas y resistencias. En el campo del Arte, ese período es marcado por la transición de movimiento Impresionista<sup>51</sup> hasta el movimiento Simbolista<sup>52</sup>.

Según el historiador Giulio Carlo Argan, como vemos en su libro *Arte Moderna: del iluminismo a los movimientos contemporáneos*, Seurat empezaba a conocer y a usar una nueva técnica en la pintura.<sup>53</sup> Con la ayuda de la ciencia él utilizaba la óptica de los colores, o sea, la mezcla de los colores en la tela en forma de puntos chiquitos coloridos que a cierta distancia la mirada termina mezclando. Esto significa que de cerca es casi imposible reconocer las formas retratadas en el cuadro y es solamente tomando distancia, o sea, de lejos, que el espectador consigue visualizar las formas, colores y texturas. El crítico de arte Félix Fénéon (1861-1944) adoptó la expresión Neo-Impresionismo, que significaba «Neo» de nuevo, algo más reciente, lo que también sugería la idea de perfeccionamiento del Impresionismo. Todo ese movimiento tuvo amplia propagación y repercusión en la ciudad de Milán en Italia.

Otro aspecto observado por Argan fue la relación que Seurat colocó entre la ciencia y el arte que surgió en el Neo-Impresionismo «el carácter científico del Neo-Impresio-

50. ARGAN, *op. cit.*, 1999.

51. El movimiento impresionista rompió decididamente las puentes con el pasado y abrió camino para la pesquisa artística moderna; se formó en París entre 1860 y 1870; se presentó por primera vez a público en 1874, con una exposición de artistas «independientes» en el estudio del fotógrafo Nadar (*Íbid.* p. 75).

52. Tuvo soporte en las poéticas literarias contemporáneas, arquitectura, decoración, costumbres y en la pintura. Un movimiento que «no se contraponen con el Impresionismo como contenidos o formalismo, pero tiende a transformar los contenidos como el Impresionismo cambia el valor de las formas. El arte no representa – revela por *signos* una realidad del ser humano y se encuentra con las que proveen del exterior: el cuadro es como una tela diáfana a través de la cual se opera una misteriosa transformación, se establece una continuidad entre el mundo objetivo y el subjetivo» (*Íbid.* p. 82-83).

53. ARGAN, *op. cit.*, 1992.

nismo, pues, no consiste en el recurso las leyes ópticas recientemente apuradas: no se pretende hacer una pintura científica, pero instituir una ciencia de la pintura, colocar la pintura como una ciencia en ella misma». <sup>54</sup> Y por ese «carácter técnico científico» el Neo-Impresionismo fue uno de los estilos del extenso «movimiento Modernista que, en el viraje del siglo, intentó rescatar la pintura de la condición de inferioridad y no actual en que se encontraba, debido al desarrollo contemporáneo de las tecnologías científicas de la industria, y sobre todo de la fotografía». <sup>55</sup>

Gombrich describe que Georges Seurat parte del Impresionismo para su pintura, creando así una forma más elaborada de la pintura impresionista de los famosos pequeños borradores de tinta que los artistas pintaban, que mezclaban los colores en la propia tela, pero Seurat fue más allá de esta técnica. <sup>56</sup> El llamado Puntillismo que creó como técnica no era más que pinceladas regulares y pequeñas en forma de mosaico y de colores continuos. Así, con cierta distancia del cuadro, el espectador observa la mezcla de los colores, en el cerebro, sin perder la relación del cuadro. Esta técnica arriesga en la forma y en la representación real de las cosas, de sus contornos. Lo que hizo el artista fue explorar ejemplos interesantes de las formas, más allá de muy expresivo. Gombrich considera que Seurat, como Impresionista, usaba de algunas características del movimiento, como por ejemplo, le gustaba pintar al aire libre, fuera de su estudio, de esta manera podría acompañar la luminosidad que el sol traía y que contribuía para su pintura. <sup>57</sup>

Algunas de sus principales obras son: *Tarde de domingo en la Isla de la Grande Jatte* (1883-1885), *Un baño en Asnières* (1884), *La parade* (1886-1888), *Mujer joven empolvándose* (1888-1890), «El circo» (1891). De estas obras: *Tarde de domingo en la Isla de la Grande Jatte*, *Mujer joven empolvándose*, *El circo*, son presentadas en el *Libro Didáctico Público* analizado. El autor Argan describe la obra *Tarde de domingo en la Isla de la Grande Jatte* (1883-1886), como su segunda mayor obra, una obra con temática Impresionista en un día de sol y de vacaciones en las orillas del río Sena, colocando los personajes como «muñecos geometrizados» como si fueran peones en un tablero de ajedrez. <sup>58</sup> Manguel analiza un aspecto de esta obra de Seurat y afirma que: «El gesto de llevar una mascota prendida de una correa parece atraer la ruptura (como si el mono prendido por una correa en la famosa pintura) tal vez porque sea tan afectado: el burgués inculto manteniendo el reino animal en cautiverio». <sup>59</sup> Esto nos lleva a conjeturar la representación un tanto crítica de Seurat de la prácticas de la burguesía del siglo XIX.

Hasta donde investigamos, poco se sabe sobre la obra *El circo* de este pintor, en el cual representa un espectáculo circense, permanece expuesta en el museo en París. Argan afirma ser esta una tela inacabada. Está la hipótesis que la obra está inacabada dado la fecha de fallecimiento del artista en 1891, que acompaña la fecha de la obra.

Además de esos grandes «cuadros expositivos», Seurat realizó una serie de paisajes de los puertos del Canal de la Mancha. *Le Pontetles Quais a la Port-em-Bessin*, de 1888 es un ejemplo característico de melancolía. <sup>60</sup> Ejemplos de esta melancolía que Seurat buscó

54. *Ibid.*, p. 82.

55. *Ibid.*, *ibid.*

56. GOMBRICH, *op. cit.*

57. *Ibid.*

58. ARGAN, *op. cit.*, 1992, p. 118.

59. MANGUEL, *op. cit.*, p. 157.

60. SANCHEZ, J. L. y ALMARZA, M.: *Do Neoclassicismo ao Pós-Impressionismo*, Rambla de Catalunya, Bar-

representar están presentes en esas obras *El puente y el muelle en Port-en-Bessin* (1888), *El puente de Courbevoie*» (1886-1887). Este aspecto de sus obras también es comentado por Argan:

«Con efecto, lo que él nos presenta es la imagen de un mundo donde todo —naturaleza y sociedad— es condicionado, o mejor, hasta mismo configurado por la ciencia. En otros términos, la imagen de un ambiente moldado por la mentalidad científico tecnológica del hombre moderno: un nivelación entre sociedad y naturaleza a nivel de la sociedad, y no más de la naturaleza. Esas personas en paseo dominical también son demasiado serias; nada tienen que ver con las *Midinettes* de Renoir o *Las bailarinas* de Degas.»<sup>61</sup>

Tomando en consideración esos aspectos de estudio del artista Georges Seurat, es posible concluir que tuvo el objetivo expreso de ultrapasar el Impresionismo, lo que trajo a su estilo de pintura características propias, que fue expresa en el arte del contexto de los siglos XIX y XX dentro de un vasto movimiento Modernista entre esa transición secular. Su arte es histórico y nos ayuda a comprender la realidad de la época del comienzo del Arte Moderno Europeo y sus movimientos.

## Conclusión

A partir de los años 90 se observa una tendencia en las investigaciones históricas en el área de la educación y también de la Educación Física especialmente al hacer uso de imágenes y obras del arte. Entretanto nos parece necesario avanzar en las investigaciones sobre Arte para de hecho, usufructuar de todo el potencial que las obras del arte ofrecen.

Observamos en el *Libro Didáctico* analizado, que las obras son utilizadas como mera ilustración o presentación, sin mención, análisis o explicación de la obra en el conjunto del texto. La falta de estos elementos pueden determinar un análisis o comprensión superficial del estudiante de un dado fenómeno o realidad y aun ser un factor que limita el desarrollo del sentido humano y estético. Aunque creemos en la mediación del profesor, en el conjunto del texto podrían estar contenidos estos elementos que enriquecerían el material didáctico. Aun que presente estos, que pueden ser considerado límites, el libro didáctico analizado presenta inúmeras posibilidades de trabajo pedagógico y de apropiación por los alumnos de las manifestaciones de la cultura corporal, especialmente con las obras presentadas, que son de grande valoración artístico y cultural.

Fundamentados en una perspectiva ontológica del ser social comprendemos que no es posible entender la cultura corporal disociada de la totalidad social. La posibilidad de desarrollar una investigación conjunta buscando fundamentos en estudios de las Artes Visuales, permitió apuntar caminos para el desarrollo de la enseñanza en la educación escolar, que promueva el desarrollo de la capacidad de análisis y comprensión de la edu-

celona, Editora Folio, 2008, p. 99.

61. ARGAN, *op. cit.*, 1992, p. 122.

cación física por profesores y alumnos en los más diversos niveles del proceso educacional, en particular en la enseñanza media.

Los avances ocurridos en la elaboración de las propuestas pedagógicas y de los libros didácticos en la primera década de este nuevo siglo, frutos de movimientos de críticas y del trabajo colectivo de educadores del Estado del Paraná-BR, en el momento actual, por cuestiones ideológicas y políticas sufre un retroceso sin precedentes. Los recortes de inversiones en la educación, en el arte y en la cultura es motivo de grande preocupación para estudiantes y profesores y hay movilización para invertir este proceso y retomar el proyecto educacional iniciado, en el que la apropiación de los conocimientos históricos, artísticos, culturales y científicos de las diversas áreas sea la prioridad.

## Referencias

- ARGAN, G. C.: *Arte moderna. Do iluminismo aos movimentos contemporâneos*, São Paulo, São Paulo, Editora Companhia das Letras, 1992, pp. 82-123.
- ARGAN, G. C.: *Clássico anticlássico. O renascimento de Brunelleschi a Bruegel*, São Paulo, Editora Companhia das Letras, 1999, pp.459-471.
- BARBOSA, A. M.: *A imagem no ensino da arte. Anos oitenta e novos tempos*, São Paulo, Editora Perspectiva, 2008, pp. 4-32.
- BARROCO, S. M. S.; SUPERTI, T.: «Vygotsky e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano», *Psicologia e Sociedade*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, 2014, p. 22-31.
- BUORO, A. B.: *O olhar em construção. Uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola*, 5.ed., São Paulo, Editora Cortez, 2001.
- CEVASCO, A. M.: *Dez lições sobre Estudos Culturais*, São Paulo, Editora Boitempo, 2003.
- GOMBRICH, E. H.: *A História da Arte*, 16ª ed., Rio de Janeiro, Editora LTC, 1999, pp. 380-544.
- GOBERNO DEL PARANÁ, *Estado do Paraná*, accesible en: [http://www.sppert.com.br/Artigos/Brasil/Paran%C3%A1/Estado\\_do\\_Paran%C3%A1/](http://www.sppert.com.br/Artigos/Brasil/Paran%C3%A1/Estado_do_Paran%C3%A1/), [Consulta: 10-01-2015].
- HESLEWOOD, J.: *História da Pintura Ocidental. Guia para jovens*, Lisboa, Editora Caminho, 1994, pp.16-27.
- LEONTIEV, A.: *O desenvolvimento do psiquismo*, São Paulo, Editora Centauro, 2004.
- LUKÁCS, G.: «Introdução aos escritos estéticos de Marx e Engels», en MARX, K. y ENGELS, F. A., *Cultura, arte e literatura. Textos escolhidos*. São Paulo, Editora Expressão Popular, 2010, pp. 11-38.
- MANGUEL, A.: *Lendo Imagem*, São Paulo, Editora Companhia das letras, 2001.
- MARX, K. y ENGELS, F.: *Cultura, Arte e Literatura. Textos escolhidos*, São Paulo, Editora Expressão Popular, 2010, pp. 15.
- MATOS, A. S.: *A Reforma Protestante. A Reforma protestante do século XVI*, 2011, accesible en: <http://www.mackenzie.br/6962.html>, [Consulta: 23-11-2014].
- PARANÁ: *Secretaria de Estado d Educação. Livro Didático Público. Educação Física*. Vários autores, Curitiba, SEED-PR, 2006, pp.99-225.
- RODRIGUES, D. L. y MARRONI, P. C. T.: «Pieter Bruegel e os jogos infantis. Imagens medievais como origem das praticas corporais contemporâneas», en *Anais da Jornada de Estudos Antigos e Medievais*, 39, 2012, accesible en: <http://www.ppe.uem.br/jeam/anais/2012/pdf/r-z/39.pdf>, [Consulta: 13-11-2014].



- ROLLEMBERG, G.: *Gostar de arte. Verbetes sobre arte e cultura*, Fundação Cultural de Curitiba, Curitiba, 2000, pp. 107.
- SANCHEZ, J. L. y ALMARZA, M.: *Do Neoclassicismo ao Pós-Impressionismo*, Rambla de Catalunya, Barcelona, Editora Folio, 2008, pp. 99.
- SOARES, C. L.: *Educação Física. Raízes europeias e Brasil*, Campinas, Editora Autores Associados, 2004.
- SOARES, C. L.: *Imagens da educação no corpo. Estudo a partir da ginástica francesa no século XIX*, 3. ed., Campinas, Editora Autores Associados, 2005.
- SOARES, C. L et al.: *Metodologia do ensino de Educação Física*, São Paulo, Editora Cortez, 1992.
- VIGOTSKI, L. S.: *A psicologia da arte*, São Paulo, Editora Martins Fontes, 1999.

---

## DOCUMENTOS EN IMÁGENES: CARTELES DE LOS CONGRESOS DE LECTURA DE BRASIL

**Lilian Lopes Martin da Silva**<sup>1</sup>

Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

**Luciane Moreira de Oliveira**<sup>2</sup>

Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC- Campinas)

El catálogo *Tempo de Cole* es una publicación que pone fin a las conmemoraciones relativas a los treinta años de la Asociación de Lectura de Brasil (ALB), lanzada en el XIX Congreso de Lectura de Brasil (19º *Cole*), que tuvo lugar en la *Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)*, del 22 al 26 de julio de 2014.<sup>3</sup> Implica un esfuerzo de síntesis, apoyado en datos muchas veces parciales, variables y tambaleantes, que tiene la seguridad de ser apenas una selección posible; un convite para que se rehaga la línea del tiempo de los congresos, a partir de la experiencia de cada uno con el Congreso de Lectura de Brasil (*Cole*); y, ¡un material capaz de animar memorias!

La publicación reúne informaciones sobre las diecinueve ediciones del *Cole*, de 1978 a 2014, congreso organizado por la entidad y que, al lado de otras innumerables acciones donde también es responsable, compone su historia.<sup>4</sup> Reúne informaciones pertinentes a cada congreso, obtenidas a partir de la consulta de varios documentos pertenecientes al fondo ALB. El fondo documental está formado por muchos conjuntos (o grupos) distintos de documentos y cada uno de ellos se desdobra en varios componentes o subgrupos, que se constituyen por diferentes y múltiples fuentes para la composición de las memorias de la entidad. Este fondo viene siendo analizado en el proyecto de investigación denominado *ALB: memórias*.<sup>5</sup>

1. Contacto: [lilianl@unicamp.br](mailto:lilianl@unicamp.br)

2. Contacto: [lucianeoliveira@puc-campinas.edu.br](mailto:lucianeoliveira@puc-campinas.edu.br)

3. Las conmemoraciones se iniciaron en el 18º *Cole* (16 al 20 de julio de 2012), coordinadas por el grupo de investigación «Alfabetización, Lectura y Escritura» (ALLE) de la Facultad de Educación de la *Unicamp* y están registradas en la página web <http://alb30anos.blogspot.com.br/>, en la que también están disponibles en una línea del tiempo todos los carteles de los congresos.

4. Página web de la Asociación de Lectura de Brasil: <http://alb.com.br/>

5. Trabajo de investigación bajo la responsabilidad de las profesoras Lilian L. M. Silva e Luciane M. de Oliveira, del grupo ALLE de la Facultad de Educación de la *Unicamp* (<http://www.fe.unicamp.br/alle/>). Tiene como objeto localizar, identificar, reunir, clasificar, digitalizar y poner a disposición las fuentes impresas, sonoras, iconográficas y filmicas de los Congresos de Lectura de Brasil existentes tanto en la sede de la Asociación de Lectura de Brasil (ALB) como en otros locales: Biblioteca Pública Municipal, Ayuntamiento Municipal de Campinas (Secretaría de Cultura), Archivo Permanente del Departamento de Metodología de Enseñanza (Facultad de Educación de la *Unicamp*), entre otros. Este trabajo pretende no solo organizar el archivo histórico de los congresos y de la entidad, sino también hacer posible la construcción de memorias en varios temas ya presentados en los *Cole* bajo la forma de conferencia, charla, comunicación de trabajos, talleres, etc. Son materiales variados que expresan visiones, relevancias, puntos de vista, miradas, etc. Materiales que van desde fotografías, registros sonoros, cintas en VHS, folletos de divulgación, programas académicos, culturales,

El catálogo registra las diferentes direcciones de la entidad, locales y periodos de realización de cada evento, temarios; programación académica y científica, momentos de celebración. También identifica a los convidados que inauguraron y clausuraron los eventos, presenta los carteles y las fotos, los cambios en las formas de organización, los eventos simultáneos y las frases que expresan cuestiones, puntos de vista, ideas y aspectos distintivos de la discusión sobre la lectura en cada momento.

El Congreso de Lectura de Brasil (*Cole*) es actualmente un evento bastante conocido y que destaca en el escenario nacional. Realizado cada dos años en la ciudad de Campinas (Sao Paulo) en colaboración con la Facultad de Educación de la *Unicamp*, suele abarcar aproximadamente tres mil personas entre investigadores, profesores y estudiantes. Desde su inicio, en 1978, une una programación académico-científica y una programación cultural que, con el tiempo, se amplió y diversificó, envolviendo varias manifestaciones artísticas, como la literatura, el cine, la música, espectáculos teatrales, etc.<sup>6</sup>

Su importancia es múltiple. Es el único evento nacional dedicado a este tema: viene proyectando, a lo largo del tiempo, voces brasileñas y extranjeras significativas para el campo, y, además, ha articulado discusiones en el campo político y educacional: incluye las voces de aquellos que desean relatar y exponer sus experiencias: profesores, bibliotecarios, estudiantes y otros.

La investigación sobre los *Cole* integra tanto los variados documentos que registran el recorrido del congreso como el proyecto *ALB: memórias*. Este análisis cobra sentido en el interior de las discusiones en torno a los desafíos e importancia de la constitución de archivos y acervos de memoria de instituciones culturales y de educación, de su preservación, organización y disponibilidad para la comprensión de los objetos de conocimiento en la historia.

Con este trabajo, se está contribuyendo para que la Asociación de Lectura de Brasil (ALB) pueda desempeñar una de sus funciones vigentes, que es constituirse en un lugar de investigaciones sobre la lectura. La producción de su archivo histórico reúne y organiza las fuentes necesarias para la construcción no solo de las memorias de la propia entidad y de sus realizaciones, cuyo impacto en la historia reciente en el país parece innegable, sino también las relativas a una historia de lectura en Brasil.

Las aproximaciones históricas de esta práctica cultural en nuestro país fueron significativamente incentivadas, después del aumento de la circulación y de las apropiaciones de las contribuciones de la Historia Cultural, a partir de los años 90, tanto en campos de conocimiento tales como la Historia y la Crítica Literaria, como en Educación. Especialmente, en lo que se refiere a autores que tomaron el libro y la lectura como objetos de reflexión. Gracias a este amparo, surgieron muchas iniciativas, publicaciones e investigaciones, volcadas en los aspectos historiográficos de prácticas culturales como la lectura, en varios de sus aspectos (géneros de textos, de impresos, edición, circulación, etc.). Trabajos como los de Abreu, Bragança y Abreu, Lajolo y Zilbermam, Frade y Maciel,

---

carteles, materiales de identificación de los congresistas y de los organizadores, correspondencia, etc. Además, el proyecto abarca alumnos de posgrado y de licenciatura en una experiencia colectiva con el objetivo de compartir modos de hacer y de pensar la investigación de carácter histórico y todas sus operaciones.

6. Las tres primeras ediciones de los congresos (1978, 1979, y 1981) se realizaron bajo la coordinación del Departamento de Metodología de Enseñanza (Facultad de Educación/ *Unicamp*), extinto en el año 2005. Durante las actividades del 3º *Cole*, se fundó la ALB, en la noche del 14 de noviembre de 1981.

entre otros, buscan inspiración en obras de autores como Roger Chartier, Jean Hebrard, Robert Darton y Peter Burk, que ofrecen orientación teórica y metodológica.<sup>7</sup>

## 1.

Del amplio y diverso conjunto de informaciones sobre los *Cole* reunidas en el catálogo al cual nos estamos refiriendo, seleccionamos como material de lectura diecisiete carteles impresos relativos a las ediciones del congreso de 1978 a 2009.<sup>8</sup> Estos articulan, en su materialidad, contenidos y formas diferentes aspectos a ser interpretados. Tomarlos en esa materialidad, como resultado de un proyecto gráfico con determinada configuración que se da a leer en un circuito de comunicación,<sup>9</sup> implica concebirlos no solo como fuentes para el desarrollo de esta o aquella reflexión, sino como objetos de investigación complejos para una historia de la lectura en Brasil. Más que servirnos de sus contenidos para, a través de ellos o con ellos, analizar cierto asunto o tema, buscamos leerlos en esa materialidad, y con ella buscar comprender los sentidos ahí engendrados.

«Contra la representación, elaborada por la propia literatura, del texto ideal, abstracto, estable, porque está desligado de cualquier materialidad, es necesario recordar vigorosamente que no existe ningún texto fuera del soporte que lo da a leer, que no hay comprensión de un escrito, cualquiera que sea, que no dependa de las formas a través de las cuales este llega a su lector.»<sup>10</sup>

Para este autor, los sentidos de un texto o imagen (así como de los carteles) necesitan ser buscados en las redes complejas en que se insieren y de las cuales participan diferentes figuras. Una red que envuelve la autoría, la fabricación del impreso, sus formas de circulación y la recepción, también entendida por él como otra producción, a partir de las diferentes apropiaciones o usos hechos por los lectores.

Bakhtin, al proponer el lenguaje como interacción, permite pensar cualquier manifestación (oral, escrita, imagética, verbal...) como enunciado, cuyo sentido está en la enunciación. Es decir, en los eslabones que ésta «establece» con otras manifestaciones, con lo que está más allá de ella en los diversos tiempos (pasado, presente, futuro). Así, comprender los carteles significa tejer esos eslabones.

7. ABREU, M. (org.): *Leitura, História e História da Leitura*, Campinas, SP, Mercado de Letras/ALB. Fapesp, 1999; ABREU, M.: *Os caminhos dos livros*, Campinas, SP, Mercado de Letras/ALB. Fapesp, 2003; BRAGANÇA, A., ABREU, M. (orgs.): *Impresso no Brasil: dois séculos de livros brasileiros*, São Paulo, Editora da Unesp, 2010; LAJOLO, M. y ZILBERMAN, R.: *A Formação da Leitura no Brasil*, São Paulo, Ática, 1996; FRADE, I. y MACIEL, F. (orgs.): *História da Alfabetização: produção, difusão e circulação de livros (MG/RS/MT – Séc. XIX e XX)*, Belo Horizonte, UFMFG/FaE, 2006.

8. En las dos últimas ediciones del congresos (2012 y 2014) no hubo impresión de carteles. La divulgación de los eventos se hizo a través de la WEB (páginas de los congresos y de la ALB, y redes sociales), que pasa a asumir la posición de *mídia máster*. Las páginas agregan informaciones que contienen también otros elementos como ficha de inscripción, programación, presentación, galería de imágenes, etc. Es un proceso iniciado en 2005 cuando la ALB, entidad realizadora de los *Cole*, construyó su primera página. Desde entonces, tenemos una traslación del material producido en el formato impreso (papel) hacia el formato digital. El último cartel impreso del *Cole* en el formato tradicional fue producido en 2009 para el 17<sup>a</sup> *Cole*.

9. Sobre el concepto de «circuito de comunicación», ver Darnton, 2010, p. 127.

10. CHARTIER, R.: *História Cultural – entre práticas e representações*, Lisboa, Difel/RJ, Bertrand Brasil S.A., 1988, pp. 126.127.

Este es un enfoque que considera los carteles como una materialidad que dialoga con otros documentos, otras expresiones, con la situación en que se encuentran enraizados, pudiendo ser significados como objeto y fuente documental potente en la constitución de las narrativas históricas, especialmente cuando, en ese diálogo, permiten que diferentes ángulos de las cuestiones sean abordados.

## 2.

Un primer esfuerzo en cuanto al conjunto de diecisiete carteles fue observar las peculiaridades de los proyectos gráficos y, teniendo como criterio su aspecto iconográfico (ilustraciones, composición, gráfica, pintura y fotografía) los carteles fueron distribuidos en cuatro grupos.

Las imágenes de los primeros carteles —del 1º al 8º *Cole* (1978-1991), con excepción del 7º (1989)— son en su gran mayoría ilustraciones que contiene una acuarela.<sup>11</sup> Los ilustradores (excepto uno de ellos) también realizaron el proyecto gráfico de los respectivos carteles cuyas imágenes son de su autoría<sup>12</sup>. La posibilidad de recuperar la autoría de las ilustraciones, a través de marcas dejadas por los autores en los carteles, puede estar apuntando no solo hacia el creciente reconocimiento del derecho a la autoría por parte de este profesional, sino también hacia los modos de hacer escogidos por los coordinadores de los eventos. Las ilustraciones de este grupo que no presentan las marcas de autoría están presentes en los carteles del 4º y 8º *Cole* y la hipótesis más fuerte para explicar esta ausencia es la de que la confección del material haya quedado bajo la responsabilidad de algún grupo empresarial patrocinador del evento, que tenga como práctica «borrar» las marcas de autoría.<sup>13</sup>



11. La acuarela es de autoría de Milton José de Almeida.

12. Los ilustradores también autores de los proyectos gráficos, identificados a través del registro en los carteles son: Paulo Antonio Nilson – 1º *Cole*, Darius Augustus Corberr Jr. (Guto) – 2º y 3º *Cole*; Douglas Belo – 5º *Cole*; Gislaine Ribeiro y Dadi – 6º *Cole*.

13. La recuperación de la autoría de las imágenes y proyecto gráfico de los carteles está siendo realizada a través de otros documentos (anales, programas, correspondencia...) y de organizadores de los congresos.

En todos ellos, la ilustración ocupa buena parte de la superficie, siendo encabezada y ladeada por otras informaciones del evento (como tema, subtemas, periodo y local, logos o indicaciones de patrocinadores y entidades que lo apoyan, etc.) que se destacan a través de colores o de formatos. Estos primeros carteles tienen dimensiones que varían desde 64cm x 45cm a 44cm x 33cm. Fueron producidos en papel e impresos a color en *off-set*.

Según Ezequiel Theodoro da Silva los carteles constituían la *mídia máster* de aquel momento histórico:

«Sin carteles los eventos no existían... La identidad de los eventos se hacía también a través de los carteles, que eran fijados o enviados a espacios de circulación de los potenciales participantes del congreso, como escuelas, restaurantes, librerías, clubes, bibliotecas, secretarías de educación y cultura, etc.»<sup>14</sup>

Tal afirmación puede explicar que los carteles estén impresos en gran formato, aspecto común a los diecisiete carteles, ya que fueron producidos para colocarse en lugares públicos, de gran visibilidad y circulación de personas, cumpliendo así la función de divulgación del congreso.

Otro gran grupo reúne los carteles cuya imagen es producto de una composición gráfica, y son los carteles del 9º, 13º, 14º, 15º, 16º y 17º *Cole*. En la composición gráfica la imagen está formada por varios elementos que se mezclan, en una especie de *bricolaje*, por lo que no es siempre posible fraccionarla o retirarla del cartel... El cartel se vuelve una única imagen y se diferencia así del primer conjunto —carteles con ilustraciones—, en los que tenemos imágenes y textos nítidamente separados en una combinación por yuxtaposición que da lugar a una estética artística que es posible de ser considerada más tradicional.



14. Fundador y Presidente de la ALB en innumerables direcciones y Coordinador General de estos congresos, declaración registrada el 24 de febrero de 2015.

Los dos últimos conjuntos están compuestos por carteles cuyas imágenes son pintura (7º y 12º Cole). Con excepción de la imagen presente en el cartel del 7º Cole, las demás no poseen un registro de autoría.



### 3.

Todas las ediciones del Cole tuvieron un tema general o temario. Su función era anunciar, de manera sintética, el énfasis o dirección escogida para la discusión de la lectura que marcaría la programación oficial del evento, organizada en conferencias, mesas redondas, talleres, etc. A partir del 2º Cole los carteles traen, como parte de su proyecto gráfico, el registro del tema general o temario del congreso, siendo solamente el tema general del primer Cole que ser identificado a través del documento *Projeto Para Execução* – Departamento de Metodología de Enseñanza, 1978.

	Congreso	Año	Tema Geral/Temário
1º Momento	1º Cole	1978	Lectura para todos
	2º Cole	1979	Pedagogía de la lectura
	3º Cole	1981	Luchas por la democratización de la lectura en Brasil
	4º Cole	1983	Lectura en la sociedad democrática: del discurso a la acción
	5º Cole	1985	El profesor y la lectura
	6º Cole	1987	La cuestión de los métodos y los métodos en cuestión
2º Momento	7º Cole	1989	En las mallas de la lectura: tirando otros hilos
	8º Cole	1991	Lectura: autonomía, trabajo y ciudadanía en Brasil
	9º Cole	1993	Lectura: conquista de una realidad
	10º Cole	1995	Lectura y Sociedad
	11º Cole	1997	La voz y la letra de los excluidos
3º Momento	12º Cole	1999	Múltiples objetos, múltiples lecturas: al final, ¿qué leemos?
	13º Cole	2001	Con todas las letras, para todos los nombres
	14º Cole	2003	Las cosas, qué tristes son las cosas consideradas sin énfasis... Carlos Drummond
	15º Cole	2005	Piensen en los niños mudos, telepáticos... Vinicius de Moraes
	16º Cole	2007	En el mundo hay muchos armadijos y es preciso romperlos. Ferreira Gullar
	17º Cole	2009	"El ojo ve, el recuerdo reve, y la imaginación transve. Es preciso transver el mundo." Manuel de Barros



La lectura de los temas permite proponer tres momentos distintos en relación a la discusión de esta práctica. En los primeros diez años, del 1<sup>a</sup> al 6<sup>o</sup> *Cole*, es posible afirmar que los congresos pusieron en evidencia, de manera equilibrada y alternada, dos cuestiones: una respecto a las discusiones sobre la democratización de la lectura en el país y otra relativa a las cuestiones de su enseñanza.

El segundo momento se inaugura con el 7<sup>o</sup> *Cole* que, con el tema «En las mallas de la lectura: tirando otro hilos» dialoga con el anterior, en el que los hilos de la democratización de la sociedad y de la escuela ya habían sido tratados en discusión. Sus objetivos anuncian el bloque de congresos que forman este momento:

- ampliar la discusión más allá del espacio escolar con el fin de posibilitar una primera aproximación a la caracterización de la lectura en el interior de la sociedad brasileña, por las acciones de diferentes instancias culturales;
- reunir, en el encuentro, no solo profesores e investigadores, sino todos aquellos que también promueven la lectura y que producen o construyen las posibilidades de acceso a lo que se lee;
- revisar el alcance del acto de leer teniendo en cuenta la producción, en la sociedad brasileña contemporánea, de múltiples objetos de lectura;
- discutir la presencia de diferentes objetos de lectura en la sociedad y en el contexto escolar. (*Anales del 7<sup>o</sup> Cole*).

El agravamiento de la crisis económica y social del país en este periodo acentúa las cuestiones relacionadas a la necesidad de consolidación de una sociedad democrática e inclusiva, siendo la lectura una condición fundamental en este proceso.

El último momento está formado por los congresos que destacan los múltiples y diversos hilos que irán a tratar la lectura en relación a la diversidad. En el conjunto formado por seis congresos, en cuatro de ellos el tema general se expresa a través de un fragmento de texto literario, una explosión de todas las fronteras... entre los lenguajes y las áreas de conocimiento. Destacamos que los momentos, aunque delimitados, tienen sus fronteras porosas...<sup>15</sup>

#### 4.

Los congresos surgieron en el interior del movimiento de redemocratización de Brasil, después de un largo período de dictadura militar y en compañía de muchas otras iniciativas, cuyo propósito era reorganizar las instancias democráticas de la sociedad civil. Integraron los movimientos de redefinición y revitalización del campo educacional y cultural. El primer *Cole* (1978), con el tema «Lectura para todos» expresa el deseo de popularizar la lectura, el libro, los espacios destinados a esa práctica, las reflexiones hechas por la universidad, que se había visto, hacía tiempo, privada de la discusión política de manera abierta y sin censura. El *Cuaderno de Resúmenes*, que contiene los resúmenes de

15. Desde el 10<sup>o</sup> *Cole* existen encuentros internos o seminarios que, organizados por otros investigadores o entidades, amplían y presentan discusiones sobre la lectura, que serán comunes en los congresos del último momento: memoria de la lectura, prensa, lectura y educación infantil, promoción de la lectura, educación indígena, lenguajes web, historia de las prácticas culturales, etc.

las conferencias realizadas tiene, en su página de abertura, afirmaciones de Gramsci y Osman Lins que enfatizan este deseo:

«Ya que el pueblo no va al libro (a un tipo de libro, el de los literatos profesionales), entonces el libro irá al pueblo (...) el libro debe tornarse íntimamente nacional-popular (...) a fin de ir al pueblo»

Gramsci

«Intentar hacer que el libro, para el gran público brasileño, deje de ser algo extraño y exótico...»

Osman Lins

Las evaluaciones recogidas junto a los participantes en este primer evento van a acentuar la necesidad de establecer una programación del congreso que aborde aspectos pedagógicos y metodológicos de la cuestión. En esta dirección, el 2º Cole establece el tema de la «Pedagogía de la Lectura» y pone énfasis en las cuestiones de la enseñanza escolar de la lectura. Sus objetivos permiten ver la fuerza de esta preocupación, que orienta la programación a:

1. ESTABLECER estrategias viables para el incremento del hábito de lectura junto a la población;
2. FORNECER a los profesores de 1º y 2º grado algunas propuestas para la mejora de la enseñanza de la lectura;
3. REFLEXIONAR sobre aspectos relacionados con la utilización de libros y materiales didácticos;
4. INTERCAMBIAR EXPERIENCIAS volcadas en la pedagogía de la lectura.

(Cuaderno de Resúmenes del 2º Cole)

La ilustración presente en el cartel que divulga el 2º Cole (1979) muestra un sujeto afligido, tal vez pidiendo socorro, en medio de un laberinto formado por libros. Una representación de la situación (¿de pérdida?) de los profesores, llamados a construir una educación diferente, nueva, que se amplía y asume la responsabilidad cada vez mayor de la escolarización de segmentos de la población hasta entonces excluidos. Para tal situación la programación del evento no se vale solo de la discusión de definiciones para la lectura, sino que también contempla las necesidades de los profesores alfabetizadores a través de relatos de experiencia y de reflexiones sobre conocimientos pertinentes a este desafío.

Las preocupaciones que dan énfasis a la metodología volverán en el 6º Cole (1987), con el tema «La cuestión de los métodos y los métodos en cuestión». En la ilustración del cartel es posible ver un loro que toca un pandero asustando a una lechuga, y ambos están sobre una pila de libros. Libros y conocimiento (representado por la imagen de la lechuga) que parecen no aprehender «ese brasileño de los trópicos» (representado por el loro) que llega a la escuela. Imágenes que son símbolos fuertes en la cultura occidental. Esta vez, según la programación, la discusión de lo «pedagógico» tendrá como enfoque la reflexión sobre los principios que harán emerger nuevas metodologías o modos de enseñar y las condiciones necesarias para un trabajo de calidad, especialmente en la escuela

pública. Ganaron fuerza en este periodo los movimientos de profesores y gobiernos que, en la educación, van a originar los Programas Curriculares por niveles de los Estados.

De estas condiciones forma parte la formación del profesor como lector, tema enfatizado anteriormente, en el año de 1985, durante el 5º *Cole*. En él será reforzada la necesidad de que el profesor salga de la condición de no-lector para constituirse en lector asiduo, con vistas a poder incentivar esa práctica junto a los alumnos. El foco del debate se traslada de los alumnos a los profesores y refleja los debates que comenzaban a ocurrir en la investigación académica en relación con esa realidad.

El tema del 4º *Cole* —«Lectura en la sociedad democrática: del discurso a la acción»— puede ser visto como una llamada a la necesidad de transformar las apelaciones hechas por los congresos anteriores (1º y 3º *Cole*) en cuanto a la democratización de la lectura y de la sociedad en acciones fecundas. La ilustración presente en el cartel de este congreso alude a la siembra de las palabras en suelo fértil, capaz de hacerlas germinar. Mientras los congresos anteriores preparaban el terreno, este convoca a todos al plantío: del discurso a la acción.

En el 3º *Cole* (1981) Paulo Freire profundiza en la reflexión sobre la importancia de la lectura y de su necesidad para una educación de las clases populares. Los objetivos del congreso también enuncian esa preocupación:

1. reunir interesados en el sentido de reflexionar sobre la problemática de la lectura en el territorio nacional;
2. presentar y debatir trabajos orientados al desarrollo de la lectura junto a las clases populares.

(Cuadernos de Resúmenes del 3º *Cole*)

El cartel del congreso trae la ilustración de una familia, reunida en el salón, que mira un libro abierto, colocado en el lugar de la televisión. Crea una imagen que refuerza la necesidad del libro en el lugar de la televisión para una educación del pueblo brasileño.

Atravesar gran parte de los años 80 en Brasil significó para los *Cole* constituir y ser constituido por los debates que reforzaron la necesidad de una sociedad y de una educación democrática e inclusiva política, económica y culturalmente.<sup>16</sup>

## 5.

La totalidad de los carteles hacen referencia a los locales de realización del evento, bien de forma genérica, como «Unicamp», bien con mayores especificaciones, como *Ginásio Multidisciplinar da Unicamp*. Aunque desde el 8º *Cole* (1991) este evento se había fijado en las dependencias de la Universidad, se ha desarrollado también en otros locales de la ciudad: el Centro de Convivencia Cultural de Campinas, además de algunos otros colegios tradicionales de la ciudad. Al observar los diferentes locales que dieron sede a las varias ediciones del congreso, podemos pensar sobre las transformaciones del evento, de su público y de sus entidades realizadoras.

16. Los años 80 en Brasil están marcados por el proceso de apertura política, movimiento por las *Diretas Já*, establecimiento de las reformas curriculares estatales, extensión del derecho al voto a los analfabetos, inicio del período conocido como Nueva República.

En todos los carteles (1º al 17º *Cole*) están registrados los realizadores, patrocinadores, colaboradores y entidades de apoyo del evento. Son editoriales, agencias de fomento a la investigación, bancos, agencias de turismo y de comunicación, órganos públicos como Secretarías de Educación y de Cultura, entidades y asociaciones que claramente movilizaron los variados recursos necesarios a la realización de eventos académico-científicos y culturales. Son informaciones significadas como marketing cultural por las entidades de apoyo, como elementos de distinción y/o legitimidad por el público y que para nosotros, los investigadores, apuntan hacia la red de sustento temporal de los eventos.

### Referencias Bibliográficas

- ABREU, M. (org.): *Leitura, História e História da Leitura*, Campinas, SP, Mercado de Letras/ALB. Fapesp, 1999.
- ABREU, M.: *Os caminhos dos livros*, Campinas, SP, Mercado de Letras/ALB. Fapesp, 2003.
- BAKTHIN M.: *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, SP, Hucitec, 1979.
- BRAGANÇA, A. e ABREU, M. (orgs.): *Impresso no Brasil: dois séculos de livros brasileiros*, São Paulo, Editora da Unesp, 2010.
- CHARTIER, R.: *História Cultural – entre práticas e representações*, Lisboa, Difel/RJ, Bertrand Brasil S.A., 1988.
- DARNTON, R.: *O Beijo de Lamourette: mídia, cultura e revolução*, Tradução de Denise Bottmann, São Paulo, Companhia das Letras, 2010.
- FRADE, I. y MACIEL, F. (orgs.): *História da Alfabetização: produção, difusão e circulação de livros (MG/RS/MT – Séc. XIX e XX)*, Belo Horizonte, UFMFG/FaE, 2006.
- LAJOLO, M. y ZILBERMAN, R.: *A Formação da Leitura no Brasil*, São Paulo, Ática, 1996.
- SILVA, L.L. e OLIVEIRA, L.M. (Orgs.): *Tempo de Cole*. Campinas, SP, FE/UNICAMP, 2014.

---

# LAS MISIONES PEDAGÓGICAS EN MURCIA A TRAVÉS DE SU LEGADO FOTOGRÁFICO (1933-1935)<sup>1</sup>

**Pedro L. Moreno Martínez**

Universidad de Murcia

## 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»<sup>2</sup> o el «iconic turn».<sup>3</sup> 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 como fuente histórica.

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, como precedente, el monográfico publicado sobre imagen y educación en el número 30 de 1986 de la revista *Histoire de l'Éducation*. Sin embargo, sería la XX edición de la International Standing Conference for the History of Education (ISCHE), celebrada en Kortrijk (Bélgica) en 1998, con 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.<sup>4</sup> Los temas allí tratados —imágenes y representaciones de profesores, metáforas, iconos, ayudas visuales en cosmografía y astronomía, emblemas, carteles, libros de texto, arquitectura, exposiciones, films, dibujos animados, cajetillas de cigarrillos, fotografías— representaban un muestrario de las posibilidades que este nuevo campo de investigación ofrecía así como, al mismo tiempo, de la diversidad de enfoques y objetos de análisis y de los problemas metodológicos que planteaban este tipo de fuentes.

Un campo de investigación que, al igual que ha sucedido en el contexto internacional, en España ha alcanzado, por parte de la comunidad científica, una atención desta-

1. Esta comunicación 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)».

2. MITCHELL, William J.T.: «The Pictorial Turn», *ArtForum*, 30, 1992, pp. 89-94.

3. BOEHM, Gottfried: «Pictorial versus Iconic Turn: two letters», *Culture, Theory & Critique*, 2-3, 2009, pp. 103-121.

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

cada. El artículo publicado por María del Mar del Pozo, en un número monográfico de la revista *Historia de la Educación* sobre «Nuevas tendencias en historia de la educación», publicado en 2006, ofrecía un exhaustivo 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.<sup>5</sup>

El uso de la fotografía como fuente para la investigación histórico-educativa ha contado por parte de los historiadores de la educación de nuestro país con una amplia atención durante estos últimos años. Cabría señalar, muy especialmente, los proyectos de investigación emprendidos por el Grup d'Estudis d'Història de l'Educació de la Universitat de las Islas Baleares que han tenido por objeto, fundamentalmente, la localización, inventario y análisis de numerosos repertorios fotográficos públicos y privados de carácter educativo de Baleares, desarrollando nuevos modelos interpretativos y su producción científica consiguiente.<sup>6</sup> 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,<sup>7</sup> la obra homónima *Fotografia i història de l'educació* impresa en 2012,<sup>8</sup> o la edición de las actas de las XXI Jornades d'Història de l'Educació, que tuvieron lugar en Palma del 26 al 28 de noviembre de 2014, sobre el tema «Imatges de l'escola, imatge de l'educació».<sup>9</sup> Como cabría subrayar, las funciones que las imágenes, y en concreto la fotografía, desempeñan en la actualidad como fuente para el estudio de la historia en general y de la historia de la educación, en particular, han dejado de ser una novedad.<sup>10</sup>

Esta comunicación tiene por finalidad la localización, clasificación, estudio e interpretación del patrimonio histórico educativo de carácter fotográfico, compuesto tanto por fotografías como tarjetas postales, asociado a las Misiones Pedagógicas en Murcia, a lo largo de los tres años en los que tuvieron lugar sus principales iniciativas, de 1933 a 1935. Determinar el legado fotográfico que tales experiencias nos han transmitido puede contribuir a delimitar y conocer tal patrimonio, y a efectuar una aproximación inicial al mismo.

5. POZO ANDRÉS, M<sup>a</sup> del Mar del: «Imágenes e historia de la educación: construcción, reconstrucción y representación de las prácticas escolares en el aula», *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, 25, 2006, pp. 291-315, referencia en p. 292.

6. COMAS, Francisca: «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 COLLELLEDMONT, Eulàlia (coord.), *Investigar la Història de l'Educació amb imatges*, Vic, Eumografic – MUVIP, 2014, pp. 53-64. Una detallada relación de la producción científica de este grupo de investigación puede consultarse en «Universidad de las Islas Baleares. Grupo de Estudios de Historia de la Educación. Producción bibliográfica sobre Historia de la Educación (2002-2014)», *Boletín de Historia de la Educación*, 48, 2014, pp. 33-49, accesible en: <http://sedhe.es/wp-content/uploads/Boletin-48-2014.pdf>, [consulta: 9-02-2015].

7. «Educació i Història», *Revista d'Història de l'Educació*, 15, 2010.

8. COMAS RUBÍ, Francesca; MOTILLA SALAS, Xavier y SUREDA GARCIA, Bernat, *Fotografia i història de l'educació. Iconografia de la modernització educativa*, Mallorca, Lleonard Muntaner, 2012.

9. COMAS RUBÍ, Francesca; GONZÁLEZ GÓMEZ, Sara; MOTILLA SALAS, Xavier y SUREDA GARCIA, Bernat (eds.), «Imatges de l'escola, imatge de l'educació», en *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.

10. COLLELLEDMONT, Eulàlia y TORT, Antoni: «Per què les imatges en història de l'educació?», en COLLELLEDMONT, *op. cit.*, pp. 9-16, referencia en p. 9.

## La fotografía y las Misiones Pedagógicas en España

El advenimiento de la Segunda República el 14 de abril de 1931, propició el resurgimiento, revitalización y proyección de las vetustas 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.<sup>11</sup> 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, en particular. 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», se establecían las finalidades a alcanzar por 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 [que] deben llegar a todos por igual».

La cultura visual fue una de las principales señas de identidad que caracterizaron y representaron las finalidades y las actuaciones emprendidas por el Patronato de Misiones Pedagógicas en España. Servicios como el Museo circulante o Museo del Pueblo surgieron con el objetivo de «acercar al pueblo las grandes obras pictóricas»<sup>12</sup>, para que supieran 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 E. Vicente, J. Bonafé o R. Gaya.<sup>13</sup> 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.<sup>14</sup> Unas grabaciones de las que hoy solo se conservan tres:

11. PUELLES BENÍTEZ, Manuel de: *Educación e ideología en la España contemporánea*, Barcelona, Labor, 1980, p. 316; ESCOLANO BENITO, Agustín: *La Educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2002, pp. 123-124.

12. PATRONATO DE MISIONES PEDAGÓGICAS: *Memoria de Septiembre de 1931, diciembre de 1933*, Madrid, 1934, p. 105.

13. DENNIS, Nigel: «Ramón Gaya y el Museo del Pueblo de las Misiones Pedagógicas», *Escritura e imagen*, 7, 2011, pp. 15-26.

14. OTERO URTAZA, Eugenio: *Las Misiones Pedagógicas: Una experiencia de educación popular*, A Coruña, Edicións do Castro, 1982, pp. 123-126. SÁENZ DE BURUAGA, Gonzalo: «Val del Omar en las Misiones Pedagógicas en Murcia», en SÁENZ DE BURUAGA, Gonzalo (ed.), *Val del Omar y las Misiones Pedagógicas*, Madrid,



*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*<sup>15</sup>.

La imagen fija, la fotografía, testimonio visual de las actuaciones llevadas a cabo por el Patronato, constituye asimismo un legado de primer orden como conjunto de fuentes históricas que pueden contribuir a enriquecer el estudio y la comprensión de lo que representó este movimiento educativo emprendido por la Segunda República española. Se trata de un legado 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, y colecciones privadas. Se trata de un número de imágenes impreciso. Solo a José Val del Omar se le atribuye la realización de más de 9.000 fotografías.<sup>16</sup> No obstante, no siempre es posible establecer, con certeza, la autoría de las fotografías realizadas con motivo de las actividades del Patronato. Es más, si bien resultaría deseable poder establecer la autoría individual y distinguir fotografías concretas dentro de un archivo más general de imágenes no siempre resulta factible en proyectos colectivos 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.<sup>17</sup> Junto a José Val del Omar, tenemos constancia que, al menos, otras personas que colaboraron con las actividades del Patronato como Gonzalo Menéndez Pidal, Germán Somolinos, Manuel Rubio Sama o Modesto Medina Bravo también realizaron fotografías.<sup>18</sup> 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 funcio-

---

Dirección de Proyectos e Iniciativas Culturales de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia y Amigos de la Residencia de Estudiantes, 2003, pp. 35-60.

15. 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 Sardinia de Murcia de 1934 (HERRERA, Javier: «Val del Omar en Murcia: el documental *Fiestas cristianas / Fiestas profanas*», en SÁENZ DE BURUAGA, Gonzalo (ed.): *Val del Omar y las Misiones Pedagógicas*, Madrid, Dirección de Proyectos e Iniciativas Culturales de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia y Amigos de la Residencia de Estudiantes, 2003, pp. 131-148).

16. SÁENZ DE BURUAGA, Gonzalo, *op. cit.*, p. 41.

17. MENDELSON, Jordana: «Archivos colectivos y autoría individual: la fotografía y las Misiones Pedagógicas», en OTERO URTAZA, Eugenio (ed.), *Las Misiones Pedagógicas, 1931-1936*, Madrid, Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales / Residencia de Estudiantes, 2006, pp. 159-170, referencia en p. 160.

18. OTERO URTAZA, Eugenio: «La recuperación de la memoria gozosa. Lo que descubre el archivo fotográfico de las Misiones Pedagógicas», en BERRUEZO ALBÉNIZ, Reyes y CONEJERO LÓPEZ, Susana (coords.), *El largo camino hacia una educación inclusiva. La educación especial y social del siglo XIX a nuestros días*, Pamplona, Universidad Pública de Navarra, 2009, Vol. II, pp. 745-754, referencia en p. 746.

nes que desempeñaron, etc.<sup>19</sup> Pero no todas las fotografías realizadas fueron publicadas y difundidas en su momento. Muchas de ellas no trascendieron al espacio público, sino que permanecieron inéditas, conservadas en colecciones privadas vinculadas a la autoría de las mismas.

### **Las Misiones Pedagógicas en Murcia a través de su legado fotográfico, 1933-1935**

Las actuaciones del Patronato de Misiones Pedagógicas también alcanzaron a la región de Murcia, en la que se llevarían a cabo diferentes iniciativas, tales como dos misiones ambulantes celebradas en 1933 y 1935, respectivamente, una misión del Museo del Pueblo en 1934 o la creación de bibliotecas. Asimismo, como ya ha sido mencionado, Murcia también contó con la grabación de José Val del Omar, al frente del servicio de cinematografía, del documental *Fiestas cristianas / Fiestas profanas*. Pero, Murcia no fue mera receptora de iniciativas del Patronato, sino que otras instituciones, como la Universidad Popular de Cartagena, mantendría una estrecha relación con el Patronato, y la Escuela Normal de Murcia llegaría a promover sus propias misiones entre 1933 y 1935.<sup>20</sup> No todas estas iniciativas dejaron testimonio visual de las actividades llevadas a cabo. Por lo que conocemos hasta este momento, solo de las misiones ambulantes y las misiones pedagógicas normalistas contamos con imágenes atribuidas a las mismas.

### **Las Misiones Pedagógicas ambulantes en Murcia (1933-1935)**

Las misiones ambulantes que, constituyeron la actividad más característica y llamativa promovida por el Patronato de Misiones Pedagógicas, actuarían por tierras murcianas en dos ocasiones, la primera de ellas durante el bienio progresista, en la etapa inicial, el momento cumbre de las Misiones Pedagógicas, del 26 de marzo al 1 de abril de 1933. La segunda ocasión tendría lugar, dos años más tarde, del 13 al 19 de marzo de 1935, durante el bienio radical-cedista, período en el que el Patronato vería recortados sus presupuestos y con ello sus actividades.

La primera Misión efectuada en Murcia, como señalaba la Memoria del Patronato, se trataba de una Misión de orientación, solicitada por componentes de la Universidad Popular de Cartagena y la Escuela Normal del Magisterio primario de Murcia. La Misión, que actuaría en la sede de la Universidad Popular de Cartagena, Cabo de Palos, Fuente Álamo y Zarcilla de Ramos, estaría dirigida por Matilde Moliner, profesora por

19. MENDELSON, *op. cit.*

20. Para una aproximación general a lo que fueron y representaron tales experiencias en la región de Murcia véanse CÁRDENAS OLIVARES, Isabel: «Protagonismo social y pedagógico (1931-1936)», en VICENTE GUILLÉN, Antonio (coord.), *La Escuela Normal de Murcia. 150 aniversario, 1844-1994*, Murcia, Secretariado de Publicaciones, Universidad de Murcia, 1994, pp. 103-200, referencia en pp. 112-123; MORENO MARTÍNEZ, Pedro L.: *Educación popular en la Segunda República Española. Carmen Conde, Antonio Oliver y la Universidad Popular de Cartagena*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2008, pp. 44-50 y 209-228; VIÑAO FRAGO, Antonio: «Las Misiones Pedagógicas en Murcia (1932-1934)», *Áreas. Revista de Ciencias Sociales*, 3-4, 1983, pp. 103-114; VIÑAO FRAGO, Antonio: «Las Misiones Pedagógicas en Murcia (1932-1935)», en SÁENZ DE BURUAGA, *op. cit.*, pp. 99-116.

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 maestra de primera enseñanza Carmen Conde y el escritor Antonio Oliver.

Si bien la primera misión ambulante por tierras de Murcia recibió un amplio seguimiento de los rotativos cartageneros *La Tierra*, *El Porvenir* o *República*,<sup>21</sup> y diarios regionales como *El Liberal* o *La Región*,<sup>22</sup> sin embargo, ninguno de tales medios periodísticos locales o regionales ofreció información gráfica de tales iniciativas. Un hecho que contrasta con la atención que las experiencias educativas recibieron del fotoperiodismo en otros contextos de la geografía española de la época.<sup>23</sup>

Sólo la amplia y espléndida crónica periodística redactada por Carmen Conde de la última etapa de la misión en Zarcilla de Ramos, publicada en el diario madrileño *Luz*, meses más tarde del paso de los misioneros por aquellas tierras, contendría una imagen. Carmen Conde describió la realidad hallada en Zarcilla de Ramos, una pequeña población distante unos 30 kilómetros del núcleo urbano de la ciudad de Lorca de la que dependía administrativamente, diciendo: «casuchas de infinita miseria, callejuelas sin empedrar, hendidias por ruedas pesadas; chiquillos muy morenos y muy guapos, desarraigados, sucios los más (...), pueblo chiquito, miserable, olvidado, inculto, desconsolado». Como la poetisa cartagenera relataría, el primero de los dos días en los que los misioneros permanecieron en esta pedanía realizaron al menos dos sesiones. En la primera de ellas, 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.

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 foto citado. Una fotografía cuya autoría se atribuía a «Foto Luz», es decir, al reportero gráfico del rotativo que la editaba. Una aproximación rápida a la noticia haría pensar al lector que se encontraba 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.

21. «Universidad Popular. Misiones pedagógicas», *La Tierra*, 9662 (25-03-1933), p. 3; «La Universidad Popular y las Misiones Pedagógicas», *La Tierra*, 9666 (30-03-1933), p. 2; «La Universidad Popular y las Misiones Pedagógicas: Cabo de Palos», *La Tierra*, 9667 (31-03-1933), p. 3; «Universidad Popular», *El Porvenir*, 1004 (25-03-1933), p. 1; «Misiones Pedagógicas. Cabo de Palos 1ª etapa», *El Porvenir*, 1010 (31-03-1933), p. 3; «Las misiones pedagógicas. Segunda y tercera etapa», *El Porvenir*, 1017 (07-04-1933), p. 1; «Universidad Popular: Las Misiones Pedagógicas», *República. Diario Radical de la tarde*, 526 (25-03-1933), p. 1.

22. «Fuente Álamo. Las Misiones Pedagógicas», *El Liberal*, 10591 (05-04-1933), p. 3; Corresponsal: «Fuente Álamo. Las Misiones Pedagógicas», *La Región. Diario de la República*, 304 (02-04-1933), p. 6.

23. MOTILLA SALAS, Xavier y GELABERT GUAL, Llorenç: «Fotoperiodisme, revistes il·lustrades i educació a Mallorca (1917-1936)», en COMAS RUBÍ, GONZÁLEZ GÓMEZ, MOTILLA SALAS y SUREDA GARCIA, *op. cit.*, pp. 253-265.

Sin embargo, la lectura de la crónica de Carmen Conde pone en evidencia posibles incongruencias con tal posibilidad al afirmar que «nos instalamos en un local grandote», y 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 cronista puede deducirse que la fotografía quizás 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 a pensar al lector 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 estemos ante un testimonio gráfico auténtico, 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.



Imagen 1 «Las Misiones Pedagógicas – una interesante sesión cinematográfica en la plaza del pueblo (Foto Luz)»<sup>24</sup>.

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 eran utilizadas para documentar y promover las actividades de las Misiones. Las fotografías se divulgaban 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*.<sup>25</sup> Así pues, también en el caso que nos ocupa, es más que probable que la fotografía incor-

24. CONDE, Carmen: «Misiones Pedagógicas. El pueblo de Zarcilla de Ramos», *Luz. Diario de la República*, 508 (22-08-1933), p. 8.

25. MENDELSON, Jordana: *Documentar España. Los artistas, la cultura expositiva y la nación moderna, 1929-1939*, Madrid, Ediciones de La Central, 2012, pp. 139-142.

porada por el diario liberal *Luz* a la reseña de Carmen Conde procediera, en realidad, del Archivo de las Misiones Pedagógicas.<sup>26</sup> Como señala Eugenio Otero, esta fotografía forma parte de la colección existente en la Residencia de Estudiantes de la que, como se informa, en su pie de foto, se trataba de una «sesión de cine al aire libre, hacia 1932»,<sup>27</sup> sin llegar a identificar al fotógrafo, ni el lugar en el que se llevaba a cabo la proyección cinematográfica captada.

Pese al interés, el empeño y las gestiones efectuadas por Carmen Conde y Antonio Oliver ante al Patronato para efectuar otras salidas por localidades murcianas, transcurrieron dos años para lograr su pretensión de llevar a cabo una nueva Misión. Matilde Moliner, Secretaria accidental del Patronato de Misiones Pedagógicas, enviaba a Antonio Oliver Belmás y Carmen Conde el siete de marzo de 1935 la comunicación oficial de que habían «sido designados por este Patronato para realizar una Misión Pedagógica en la provincia de Murcia y en zonas próximas a Cartagena».<sup>28</sup> Se trata de una Misión de la que, hasta hace unos años, desconocíamos su existencia, cuya recuperación del olvido ha sido posible gracias a la apertura al público del archivo privado de los poetas Carmen Conde y Antonio Oliver donado al Ayuntamiento de Cartagena, pasando a formar parte del Patronato Carmen Conde-Antonio Oliver.

La segunda Misión Pedagógica ambulante, realizada del 13 al 19 de marzo de 1935, llevó a cabo un total de dieciséis sesiones en poblaciones de los municipios de Murcia (Valladolises, Corvera y La Murta), Mazarrón (Cañadas del Romero) y Cartagena (Campillo de Adentro, La Azohía y El Albuñón). La Misión sería minuciosamente organizada por sus directores que conservaron, en su archivo privado, las programaciones, las anotaciones manuscritas escritas por Antonio Oliver, o el croquis dibujado por el mismo del itinerario de la Misión.<sup>29</sup> Carmen Conde y Antonio Oliver contaban con la experiencia vivida de la primera Misión y conocían las memorias del Patronato, de cuya segunda Carmen Conde había publicado una elogiosa reseña en el diario madrileño *El Sol* de la que afirmaba «que todo español debe conocer»<sup>30</sup> y que contaba con profusión de fotografías. Probablemente, el celo puesto por ambos poetas cartageneros en la planificación y desarrollo de la Misión también les llevó a querer dejar constancia gráfica de la misma.

En esta segunda Misión, ni los diarios cartageneros ni nacionales se hicieron eco de la misma. La Misión apenas tuvo resonancia en la prensa regional. Sólo *La Verdad* publicó un único artículo dando cuenta de la primera etapa de la misión que tuvo lugar en la población murciana de Valladolises. Se hacía referencia al material con el que se contó y a las actividades realizadas y se destacaba la labor de Antonio Oliver y Carmen Conde.<sup>31</sup> El rotativo murciano no ilustró la noticia con fotografía alguna.

26. El propio Luis Álvarez Santullano, en carta dirigida a Carmen Conde, 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 comentada (Archivo Patronato Carmen Conde-Antonio Oliver [APCCAO], Doc. 014-01313: Carta de Luis Álvarez Santullano a Carmen Conde, 12 de agosto de 1935).

27. OTERO URTAZA, *op. cit.*, p. 42.

28. [APCCAO], Doc. 013-01219: Carta de Matilde Moliner a Carmen Conde, 7 de marzo de 1935.

29. APCCAO, carpeta Misiones Pedagógicas, marzo 1935.

30. CONDE, Carmen: «Pedagogía. Memoria del Patronato de Misiones Pedagógicas del año 1934», *El Sol*, 5522 (5-05-1935), p. 2.

31. «Valladolises. Misiones Pedagógicas», *La Verdad*, 10763 (16-03-1935), p. 7.

Como sucediera con el resto de testimonios documentales de esta Misión, las imágenes tampoco parece que llegaran a difundirse en el momento en el que se llevó a cabo. Solamente los maestros de las localidades que las recibieron copias de las mismas. La publicación de la mayor parte las mismas es muy reciente, vinculada a estudios sobre las Misiones Pedagógicas en la región de Murcia,<sup>32</sup> las Misiones Pedagógicas en España<sup>33</sup> o estudios biográficos sobre Carmen Conde.<sup>34</sup>

El fondo consta de un total de once imágenes, en concreto, dos fotografías y nueve tarjetas postales, cuya autoría debió corresponder indistintamente a Carmen Conde, Antonio Oliver, o a alguna de las personas que participaron en la Misión como fueron la maestra Irene Pérez, el maestro Félix Ayora y los miembros de la Universidad Popular de Cartagena Manuel Durán o José Vidal. Carmen Conde, en la mayoría de los casos, y Antonio Oliver, en otros, anotaron al dorso de las imágenes alusiones genéricas a las personas que figuraban en las mismas o referencias expresas a Carmen Conde y Antonio Oliver, cuando aparecían en la imagen, una breve descripción de las escenas contempladas, así como el lugar y la fecha en la que fueron tomadas.

La tipología de las imágenes puede clasificarse en base a las siguientes categorías: «los misioneros», «las actividades», «los preparativos» y «los públicos destinatarios». No son 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 al analizar el resto de categorías.

«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 una ocasión, en la fotografía figuraban exclusivamente los dos directores de la Misión (imagen 2),<sup>35</sup> o, en otra, uno de ellos (Antonio Oliver). La mayor parte de las fotografías presentan a Antonio Oliver y/o Carmen Conde con otros componentes del equipo o con los participantes de la actividad pareciendo querer representar el encuentro y la fraternidad entre los mundos urbano y rural (imagen 3). Los segundos



Imagen 2. Fotografía. El matrimonio Carmen Conde y Antonio Oliver en Cañadas de Romero (Mazarrón), marzo de 1935.

32. MORENO MARTÍNEZ, *op. cit.*, pp. 212-225; VIÑAO FRAGO, *op. cit.*, pp. 99-116.

33. OTERO URTAZA, *op. cit.*, pp. 46 y 311.

34. FERRIS, José Luis: *Carmen Conde. Vida, pasión y verso de una escritora olvidada*, Madrid, Ediciones Temas de Hoy, 2007, p. 389; DÍEZ DE REVENGA, Francisco Javier (ed.): *Carmen Conde voluntad creadora (1907-1996)*, Madrid, Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales, 2007, p. 114.

35. Las fotografías y tarjetas postales correspondientes a las imágenes 2, 3, 4, 5, 6 y 7 son propiedad del Archivo Patronato Carmen Conde-Antonio Oliver [APCCAO].





Imagen 3. Tarjeta postal. Misión Pedagógica en Campillo de Adentro: a la derecha, Antonio Oliver, arriba a la izquierda, Carmen Conde. Al dorso: «Cerca de Mazarrón (pto.)», 18 de marzo de 1935.

planos de las imágenes, en los que se muestran los lugares visitados, los contextos eran tratados con delicadeza, sin abundar en ningún detalle, en primeros planos, que pudieran trasladar una impresión de extrema precariedad del entorno.

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, uno de los momentos más esperados de las misiones en las que, en con frecuencia, era la primera vez en la que contemplaban el cine. Las cuatro imágenes con las que contamos referidas a las actividades efectuadas, salvo una realizada en el interior de una escuela, se llevaron a cabo en espacios abiertos. en las inmediaciones de las escuelas o en la playa, lugares en los que las condiciones lumínicas óptimas facilitaban la toma fotográfica. En ningún caso se hicieron fotografías de sesiones cinematográficas nocturnas que precisaban contar con un fotógrafo o un equipo fotográfico profesional. Las fotografías efectuadas capturaron momentos en los que se llevaban a cabo audiciones musicales o lecturas comentadas de poesía o prosa (imágenes 4 y 5).

Los registros fotográficos no dejaron testimonio gráfico de la llegada de los misioneros a las poblaciones, o los recibimientos que, en su caso, les brindaran. Tan solo contamos con una imagen en la que se refleja un momento previo al desarrollo de las actividades realizadas en la playa de La Azohía (Cartagena), en la que se advierten «los preparativos» previos al desarrollo de la sesión, el vehículo que presumiblemente había trasladado 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 los misioneros, ante la mirada atenta de unos lugareños (imagen 6). Por las fotografías de las que disponemos, tampoco parece que se prestara especial atención, ajena





Imagen 4. Anverso de la tarjeta postal. «Antonio Oliver Belmás, de lectura, ante los niños, comentada». Misión Pedagógica a Valladolid (Murcia), marzo de 1935.



Imagen 5. Reverso de la tarjeta postal anterior. Descripción manuscrita de Carmen Conde.

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 en la anterior, solamente disponemos de una imagen un tanto pintoresca en la que figura un grupo de pescadores encaramados en una barcaza embarrancada en la arena de la playa de La Azohía (imagen 7).



Imagen 6. Tarjeta postal. Misión Pedagógica en «La Azohía» (Cartagena), 18 de marzo de 1935.



Imagen 7. Tarjeta postal. Al dorso: «Un grupo del pueblo pescador». Misión Pedagógica en La Azohía (Cartagena), 18 de marzo de 1935.

### Las Misiones Pedagógicas Normalistas (1933-1935)

Las primeras medidas de política educativa adoptadas por el gobierno republicano tendientes 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. Una mayor conciencia de la función social de la institución llevó a la Escuela Normal de Murcia a la creación, entre otras iniciativas, de las misiones pedagógicas normalistas como cauce para llevar a cabo una amplia labor de difusión cultural. Aprobadas por el claustro de la Escuela Normal del 12 de enero de 1933, a instancia de su director Domingo Abellán, y bajo la coordinación del secretario de la Escuela Eugenio Úbeda.

Las misiones que, pretendían, emular las acciones promovidas por el Patronato de Misiones Pedagógicas, tuvieron tres etapas diferenciadas. La primera de ellas, la de mayor éxito, transcurriría de febrero a abril de 1933, iniciándose en Alhama de Murcia el cinco de febrero, y llegándose a efectuar un total de nueve actuaciones en las localidades de Cabezo de Torres (12-02-1933), 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» (11-04-1933). La segunda etapa, transcurriría de febrero a mayo de 1934. En ella las misiones normalistas efectuarían diez actuaciones, en concreto, en La Ñora (4-2-1934), Alcantarilla (25-2-1933), 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 (3-3-1934) y Fortuna (6-5-1934). La tercera etapa, de languidecimiento y desaparición, se produjo en el curso académico 1934-35 por falta de apoyo oficial debido al giro hacia la derecha de la política educativa bajo el gobierno de la CEDA. En este nuevo contexto político la Diputación y los ayuntamientos negaron la ayuda económica a las misiones normalistas. Sólo se llevarían a cabo dos actuaciones: una en conmemoración del octavo centenario de Maimónides, realizada en la propia Escuela, y otra, a través de la emisora de Radio Murcia, para celebrar el tercer centenario de Lope de Vega.<sup>36</sup>

A pesar del interés que las misiones pedagógicas normalistas suscitaron en la prensa regional, ninguno de los rotativos murcianos llegó a incorporar en sus columnas imagen alguna de las mismas.<sup>37</sup> En cambio, en el *Boletín de Educación*, publicado por el Ministerio

36. CÁRDENAS OLIVARES, *op. cit.*, pp. 112-123.

37. «Agrupación misional de la Normal del Magisterio», *El Liberal*, 10537 (01-02-1933), p. 2; «En el Teatro Romea. El acto-homenaje a don Francisco Giner de los Ríos organizado por la Asociación profesional de Estudiantes del Magisterio», *El Liberal*, 10553 (19-02-1933), p. 1; «El acto de ayer en Romea. Brillante fiesta de la Asociación «Giner de los Ríos». Interesante discurso del Director general de Enseñanza», *El Tiempo*, 8045 (19-02-1933), p. 1; «Las Misiones Pedagógicas», *El Tiempo*, 8045 (19-02-1933), p. 2; «La estancia en Murcia del Director general de Enseñanza», *La Verdad*, 10061 (19-02-1933), p. 2; «Lorca. Actuación de las misiones normalistas», *La Verdad*, 10066 (25-02-1933), p. 7; «Las Misiones Pedagógicas normalistas en Espinardo», *La Región. Diario de la República*, 303 (1-04-1933), p. 1; «Las misiones pedagógicas normalistas en Espinardo», *El Tiempo*, 8060 (1-04-1933), «Las Misiones Pedagógicas normalistas en Espinardo», *La Verdad*, 10096 (1-04-1933), p. 2; «Las Misiones Pedagógicas en Totana», *El Liberal*, 10823 (8-03-1934), p. 1; «Mula. Las Misiones Pedagógicas», *La Verdad*, 10388 (13-03-1934), p. 7; «Jumilla. Las Misiones Pedagógicas», *La Verdad*, 10394 (20-03-1934), p. 7; OLIVARES BERNAL, Juan: «Desde Jumilla. Fiesta de arte y cultura», *Levante Agrario*, 5344 (22-03-1934),

de Instrucción Pública y Bellas Artes el primer trimestre de 1934, en un artículo acerca de la labor desarrollada por la Escuela Normal de Murcia, se difundirían las dos únicas imágenes que, al parecer, se dieron a conocer coetáneamente.<sup>38</sup>

Las dos fotografías publicadas fueron tomadas, probablemente, por Eugenio Úbeda, Secretario de la Escuela Normal, director de la masa coral de la misma y coordinador de las misiones pedagógicas normalistas. Estas dos fotografías forman parte en la actualidad de un legado fotográfico más extenso perteneciente, inicialmente, al referido Úbeda, depositado en la fototeca del 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, casi todas ellas inéditas, de las que de la mayor parte de ellas se conservan las placas originales, que se hallan en fase de catalogación y estudio.

Según la tipología empleada en el caso anterior, «los misioneros» también aglutinan, en esta ocasión, el mayor número de imágenes con un total de trece fotografías. La práctica totalidad de las mismas son tomas del grupo formado por los alumnos y las alumnas que llevaron a cabo las misiones. Los misioneros figuran vestidos con las indumentarias empleadas en las actuaciones consistentes en el caso de ellas en un traje azul, y en el de ellos, de monos de mecánico, portando todos ellos sobre el pecho el escudo de la Misión. Sólo en tres instantáneas, tomadas en los estudios de Radio Murcia, previamente a una actuación radiofónica, visten ropa de calle. Suelen figurar agrupados, de forma diferenciada, las misioneras y los misioneros, incluyendo, en un par de ocasiones, al coordinador de las misiones, Eugenio Úbeda. Más infrecuentes son las fotografías en las que los misioneros aparecen mezclados con el público, como manifestación de convivencia y confraternidad entre la ciudad y los pueblos. Para la realización de las fotografías del grupo de misioneros no se optó por alguno de los lugares de destino, sino que se efectuaron en el patio de la Escuela Normal de Murcia (imagen 8). Del escaso número de fotografías compartidas con la ciudadanía de las localidades visitadas el fotógrafo empleó de escenario y fondo para contextualizar la toma, en algunos casos, panorámicas emblemáticas del municipio, que venían a testimoniar el paso de la misión por la localidad, como puede apreciarse en una fotografía del primer desplazamiento a Alhama, al integrar en la toma una vista de la característica torre del homenaje de la fortaleza islámica de la misma (imagen 9).

Las misiones pretendían llevar a los pueblos de la provincia y a las zonas rurales del municipio de Murcia actividades culturales consistentes en interpretaciones musicales, actuaciones de la masa coral normalista, interpretando 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 España en Alhama de Murcia (imagen 10) 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

p. 2; «Las Misiones Pedagógicas. El «Día de Cervantes en Radio Murcia», *El Liberal*, 10864 (27-04-1934), p. 2.

38. «La labor en provincias. Algunos aspectos de la Escuela Normal de Murcia», *Boletín de Educación*, 5, 1934, pp. 75-83.



Imagen 8. «Misiones pedagógicas. La Masa coral»



Imagen 9. «Misiones pedagógicas. Las Misiones en Alhama».



Imagen 10. Primera actuación teatral de las misiones pedagógicas normalistas. Alhama de Murcia, 5 de febrero de 1933.



Imagen 11. Actuación de la masa coral normalista al aire libre. Posiblemente en Las Torres de Cotillas, 3 de marzo de 1934.





Imagen 12. Salida de la Misión.  
Posiblemente hacia El Palmar, 17 de febrero de 1933.

Imagen 13. Recibimiento de la Misión.  
Posiblemente, El Palmar, 17 de febrero de 1933.



misioneras, interpretaban, bajo la dirección de Eugenio Úbeda «Cantar de Pandeiro». Galicia (imagen 11), y otras dos más del público siguiendo la actuación.

También contamos con un total de siete imágenes relativas a «los preparativos» de la Misión. Entre ellas, cuatro referidas al viaje (imagen 12) y a los recibimientos multitudinarios dispensados por las poblaciones a los misioneros (imagen 13). 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.

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 actuaría el 11 de abril de 1933, otra de la concentración de niños y adultos en la población de Albudeite (imagen 14) y, por último, un público de excepción, en concreto 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 15).<sup>39</sup>

39. 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. La fotografía fue publicada por CÁRDENAS OLIVARES, *op. cit.*, p. 121.



Imagen 14. Público de Albudeite (Murcia). Párrquia de Nuestra Sra. de los Remedios, 15 de abril de 1934.

Imagen 15. Visita de Rodolfo Llopis a la Escuela Normal de Murcia, 17 de febrero de 1933.



---

# LA UTILIZACIÓN DEL GRABADO EN *EL BUEN AMIGO*. PERIÓDICO PARA LA ENSEÑANZA DE NIÑOS Y ADULTOS DE JOAN BENEJAM VIVES<sup>1</sup>

Xavier Motilla Salas<sup>2</sup>

Sara González Gómez<sup>3</sup>

Universitat de les Illes Balears

## Introducción. Prensa periódica y prensa pedagógica en España

La prensa periódica ha sido, y es, una fuente de consulta indispensable para los historiadores de la educación desde que comenzó a generalizarse en el contexto de la Ilustración. Así es que el historiador de la educación ha consultado y analizado tanto la prensa general, en la que la educación ha tenido y tiene presencia social, como la prensa especializada. Precisamente, fruto de la especialización temática que la prensa alcanzó desde sus inicios, atendiendo a intereses sociales y políticos, también se desarrolló lo que ha convenido en llamarse como prensa pedagógica: la prensa específica de la enseñanza y de la educación, las revistas pedagógicas, a las que la historia de la educación ha tenido entre sus fuentes de consulta preferentes, hasta el punto que ha sido catalogada por algunos autores como madre de todas las fuentes para el investigador de la educación.<sup>4</sup>

En este sentido, por lo que respecta a la prensa pedagógica, desde los años sesenta del siglo pasado se ha venido trabajando por parte de los historiadores de la educación de nuestro entorno más próximo en su localización, descripción y en la elaboración de repertorios de entre los cuales deben destacarse la obra pionera dirigida por Maurits de Vroede, para el caso de Bélgica, o las de Pierre Caspard para Francia, António Nóvoa para Portugal, y Giorgio Chiosso para Italia,<sup>5</sup> entre otros. Para el caso de España debe-

1. Comunicación elaborada en el marco del análisis de la prensa periódica y pedagógica editada en Baleares llevada a cabo como línea de investigación dentro del proyecto «Inventario y estudio de las colecciones de fuentes fotográficas para la historia de la educación en Mallorca (1939-1990)», EDU2011-23831, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación en el marco del Plan Nacional de I+D+I. Los autores del texto son miembros del Grupo de Estudios de Historia de la Educación de la Universidad de las Islas Baleares, que ha recibido el patrocinio de la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares y concretamente de la Dirección General de Investigación, Desarrollo Tecnológico e Innovación de la Consejería de Innovación, Interior y Justicia y cofinanciación con fondos FEDER.

2. Contacto: xavier.motilla@uib.es

3. Contacto: sara.gonzalez@uib.es

4. DEPAEPE, M.; SIMON, F.: «Sobre el treball amb fonts: consideracions des del taller sobre la història de l'educació», *Educació i Història. Revista d'història de l'educació* [Barcelona], 15, 2010, pp. 99-122.

5. Vid. DE VROEDE, M.; BOSMANS-HERMANS, A.; CAMAER, H.: *Bijdragen tot de geschiedenis van het pedagogisch leven in België in tde 19de en 20ste eeuw. De periodieken (1817-1940)*, Leuven, KUL, 1973-1987 [4 volúmenes en 6 libros]; CASPARD, P. (dir.): *La presse d'éducation et d'enseignement (xviiiè siècle-1940). Répertoire anali-*



mos referenciar los trabajos pioneros de Antonio Checa Godoy<sup>6</sup> o el trabajo de recopilación de cabeceras de publicaciones pedagógicas editadas en España entre 1834 y 1942, de León Esteban y Ramón López,<sup>7</sup> así como también dos proyectos de investigación, coordinados por José María Hernández Díaz, a partir de los cuales se publicarán repertorios analíticos de prensa pedagógica de España.

No es posible, ni pertinente, en el marco de esta comunicación, ofrecer un análisis bibliográfico de las numerosas aportaciones y estudios que han profundizado, principalmente, la prensa pedagógica, desde una perspectiva amplia y no sólo la profesional, así como también en la prensa periódica en general, por las referencias que pudiese tener específicamente de interés educativo. Tan sólo indicar que desde el estudio pionero, a finales de los sesenta del siglo pasado, de José Luis Sastre sobre *El Magisterio Español*,<sup>8</sup> o los trabajos de finales de los setenta y principios de los ochenta de Claudio Lozano sobre la prensa pedagógica durante la II República,<sup>9</sup> y de Bernat Sureda sobre la aportación que tuvo el periodismo y la prensa en la etapa inicial de configuración del sistema educativo en España en nuestra contemporaneidad,<sup>10</sup> el interés, desde la comunidad de historiadores de la educación, por el estudio y análisis del binomio que representan prensa periódica y educación, y específicamente concretándose en la prensa pedagógica, ha dado lugar a una gran cantidad de aportaciones de reconocida valía e interés que han prestado atención a su desarrollo en diversas zonas de España o a cabeceras concretas,<sup>11</sup> interés que se ha mantenido hasta nuestros días y que se ha visto intensificado en los últimos años como lo demuestra la organización de unas primeras jornadas específicas sobre prensa pedagógica y patrimonio histórico-educativo, celebradas en Salamanca en octubre de 2013, desde una perspectiva comparada de la Europa mediterránea e

tique, Paris, Institut National de la Recherche Pédagogique, 1981-1991 [4 volúmenes]; NÓVOA, A.; BANDEIRA, F.; CASPARD, P.; DE VROEDE, M.: *A imprensa de educação e ensino. Repertorio analítico (séculos XIX-XX)*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 1993; CHIOSSO, G.: *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)*, Brescia, La Scuola, 1997.

6. Vid. CHECA GODOY, A.: «Aportaciones para un censo de la prensa pedagógica en España», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria* [Salamanca], 5, 1986, pp. 502-519; CHECA GODOY, A.: «Aportaciones para un censo de la prensa pedagógica en España (II)», *Ibid.*, 6, 1987, pp. 417-438; CHECA GODOY, A.: «Aportaciones para un censo de la prensa pedagógica en España (III)», *Ibid.*, 7, 1988, pp. 253-281; CHECA GODOY, A.: «Aportaciones para un censo de la prensa pedagógica en España (IV)», *Ibid.*, 8, 1989, pp. 343-375; CHECA GODOY, A.: «Aportaciones para un censo de la prensa pedagógica en España (V)», *Ibid.*, 9, 1990, pp. 325-346; CHECA GODOY, A.: «Aportaciones para un censo de la prensa pedagógica en España (VI)», *Ibid.*, 11, 1992, pp. 347-356; CHECA GODOY, A.: «Apuntes para un censo de la prensa pedagógica en España», *Ibid.*, 12-13, 1992-93, pp. 595-610; CHECA GODOY, A.: *Historia de la prensa pedagógica en España*, Sevilla, Universidad de Sevilla, 1992.

7. ESTEBAN MATEO, L.; LÓPEZ MARTÍN, R.: «La prensa pedagógica en su devenir histórico (Antecedentes de la Revista Española de Pedagogía)», *Revista Española de Pedagogía* [Madrid], 192, 1992, pp. 219-256.

8. SASTRE, J. L.: *El Magisterio Español. Un siglo de periodismo (1867-1967)*, Madrid, Editorial Magisterio Español, 1967.

9. LOZANO SEIJAS, C.: «La prensa pedagógica durante la II República», *Perspectivas Pedagógicas*, 41-42, 1978, pp. 193-203.

10. SUREDA GARCÍA, B.: «Periodismo y educación en los inicios de la España contemporánea», *Educació i Cultura. Revista Mallorquina de Pedagogia* [Palma], 3, 1982, pp. 63-72.

11. Para un primer repaso y análisis de la bibliografía sobre prensa pedagógica desarrollada en España en las tres últimas décadas del siglo pasado y hasta la actualidad véase: HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M.: «Prensa pedagógica y patrimonio histórico educativo en España. Conceptualización y géneros textuales», HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M. (Ed.): *Prensa pedagógica y patrimonio histórico educativo. Contribuciones desde la Europa mediterránea e Iberoamérica*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca [Aquilafuente, 195], 2013, pp. 15-32.

Iberoamérica,<sup>12</sup> que tendrán continuidad en octubre de 2015 en una segunda edición de dichas jornadas que se centrarán en el análisis de la prensa escolar realizada por los alumnos, o, de forma más genérica, la reciente publicación de un número monográfico dedicado a prensa periódica e historia de la educación por parte de la revista *Educació i Història* (julio-diciembre de 2014).<sup>13</sup>

En la línea de los numerosos trabajos sobre prensa pedagógica realizados en España, en esta comunicación prestaremos atención a una revista pedagógica quincenal ilustrada de principios del siglo pasado dirigida por el maestro menorquín Joan Benejam Vives (1846-1922), concretándose nuestra aportación en el análisis del uso del grabado con finalidades educativas que se hizo en ella, más allá de su uso ilustrativo y valor estético. Para ello, antes prestaremos atención sucinta a la figura del insigne maestro y pedagogo menorquín, a su ideario pedagógico y producción bibliográfica, para centrarnos finalmente en la publicación periódica pedagógica *El buen amigo. Periódico para la enseñanza de niños y adultos* (Ciudadela, Imprenta y Librería de S. Fábregues, 1900-1904) y concretamente en los grabados utilizados de forma recurrente, siempre en la primera página de la revista, para introducir la lectura de un relato educativo y moralizante.

## Joan Benejam Vives y la prensa pedagógica ilustrada: *El buen amigo*

### Breve aproximación a la obra y pensamiento pedagógico de Joan Benejam Vives

Por todos es conocida la ingente y fecunda labor publicista llevada a cabo por el maestro y pedagogo menorquín Joan Benejam Vives (Ciudadela de Menorca, 1846-1922). Benejam, de quien contamos en la actualidad con diversos estudios específicos,<sup>14</sup> ha sido de-

12. La obra antes citada es el fruto de dichas jornadas, conteniendo una treintena de aportaciones diversas sobre cabeceras pedagógicas concretas o sobre su desarrollo en épocas diversas en Italia, España, Portugal y diversos países latinoamericanos, principalmente Brasil. Vid. HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M. (Ed.): *Prensa pedagógica y patrimonio histórico educativo... Op. Cit.*

13. Vid. MOTILLA SALAS, X.: «Presentació: premsa periòdica i història de l'educació», *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació* [Barcelona], 24, 2014, pp. 9-16. El número monográfico cuenta con aportaciones variadas y diversas –que tienen en la prensa periódica, ya sea general o especializada, su punto de partida, como fuente indispensable para historiar nuestro pasado educativo y analizarlo– de Antonella Cagnolatti, José Viegas Bras y Maria Neves Gonçalves, Francisca Comas y Bernat Sureda, José Damián López y María Ángeles Delgado, Llorenç Gelabert y Xavier Motilla, Sara Ramos y Carmen Colmenar, y José Luis Hernández y Sara González. Puede consultarse íntegramente a través de la URL de la Hemeroteca Científica Catalana del Institut d'Estudis Catalans: <http://revistes.iec.cat/index.php/EduH/issue/view/6440/showToc> [último acceso: 9 de febrero de 2015].

14. Sobre la vida y pensamiento pedagógico de Joan Benejam Vives cabe destacar, por orden cronológico, entre otros, los trabajos: ADROVER, J; VALLESPIR, J.; VILLALONGA, L.: «Regeneracionisme i educació a Menorca: aproximació a l'ideari pedagògic de Joan Benejam», *Educació i Cultura. Revista Mallorquina de Pedagogia* [Palma de Mallorca], 5-6, 1986, pp. 127-143; COLOM CAÑELLAS, A. J.: «Les idees pedagògiques de Joan Benejam a través dels seus escrits «mallorquins» (segle XIX)», *Revista de Menorca* [Mahón], I, 1996, pp. 29-42; COLOM CAÑELLAS, A. J.: «Joan Benejam i Vives. Vida, ideologia pedagògica i personalitat», *Revista de Menorca* [Mahón], I, 1997, pp. 79-110; MARTÍN JIMÉNEZ, I.: *El sistema educatiu a Menorca. Una visió estructural (1800-1939)*, Ciudadela (Menorca), Ajuntament de Ciutadella, Institut Menorquí d'Estudis, 2000, pp. 261-283; VILAFRANCA MANGUÁN, I.: «L'educació d'adults per Joan Benejam. Un exemple de formació professional al segle XIX», AA. VV. *La formació professional i les transformacions socials i econòmiques. Actes de les XIV Jornades*

finido como maestro, pedagogo y fecundo publicista de indudable prestigio y reconocimiento, no sólo circunscrito al ámbito local, sino también al estatal. Estudió magisterio en Barcelona (1863-1868) y al finalizar sus estudios, después de una breve estancia en Blanes (Gerona), abrió en su pueblo natal una escuela privada (1869), para obtener finalmente plaza de maestro elemental de la escuela pública de dicha localidad (1874-1912).

Autor de libros escolares o para su uso en las escuelas –de entre los cuales se pueden destacar *Lecturas educativas para ambos sexos (1º y 2º grado)* (1876), *Gramática educativa* (1878), *Nuevos ejercicios de aritmética* (1886), *Lenguaje en acción* (1888), *El país de la gramática* (1893), *Ejercicios de cálculo bajo la forma cíclica* (1897), *La escuela práctica* (1º grado en 1903, 2º grado en 1904 y 3º grado en 1905), y *España, lecturas razonadas sobre su historia* (1914)<sup>15</sup> y director y editor de diversas revistas pedagógicas –*La enseñanza racional* (1888-1889), *La enseñanza práctica* (1894-1895), *El buen amigo* (1900-1904), *La escuela y el hogar* (1906-1910) y *Alma de maestro* (1915-1916)–, publicó también diversas obras pedagógicas y de política educativa, en las que sistematizó su ideario educativo, de entre las cuales cabe destacar: *Emanaciones de la escuela y del hogar* (1874), *Cuestiones trascendentales sobre la enseñanza de adultos* (1879), *La escuela de párvulos y la primera enseñanza, conforme al espíritu de la pedagogía moderna* (1883), *La alegría de la escuela* (1899), *Vida Nueva. Plan de mejora social por medio de un sistema educativo* (1908) y *El problema educativo, hacia el mejoramiento de la escuela y del bienestar del maestro* (1910).<sup>16</sup> En otro campo, además, fue autor de las obras costumbristas *Foc i Fum* (1885 y 1930) y *Ciudadella veia* (1910),<sup>17</sup> y ha sido conside-

d'Història de l'Educació als Països Catalans, Mataró, Ajuntament de Mataró, Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana, 1999, pp. 371-377; VILAFRANCA MANGUÁN, I.: «El maestro Joan Benejam i Vives: una visió pedagògica», *Publicacions des Born. Treballs de la Secció d'Estudis* [Ciudadela (Menorca)], 9, abril 2001, pp. 41-69; ALZINA SEGUÍ, P.: «Joan Benejam: un mestre avançat al seu temps», *Publicacions des Born. Treballs de la Secció d'Estudis* [Ciudadela (Menorca)], 9, abril 2001, pp. 89-101; VILAFRANCA MANGUÁN, I.: «Joan Benejam Vives (1846-1922): Un mestre menorquí a l'avantguarda pedagògica», *Revista Catalana de Pedagogia* [Barcelona], 1, 2002, pp. 313-340 y VILAFRANCA MANGUÁN, I.: *Mestre Joan Benejam Vives. Antologia d'un compromís pedagògic*, Menorca, Institut Menorquí d'Estudis [Capcer, 16], 2002.

15. Vid. BENEJAM, J.: *Lecturas educativas para ambos sexos (1º y 2º grado)*, Ciudadela (Menorca), Imprenta y Librería de Salvador Fábregues, 1876 [seis ediciones entre 1876 y 1905]; BENEJAM, J.: *Gramática educativa*, Ciudadela (Menorca), Imprenta y Librería de Salvador Fábregues, 1878 [existe una edición de posterior, 1893]; BENEJAM, J.: *Nuevos ejercicios de aritmética*, Ciudadela (Menorca), Imprenta y Librería de Salvador Fábregues, 1886; BENEJAM, J.: *Lenguaje en acción*, Ciudadela (Menorca), Imprenta y Librería de Salvador Fábregues, 1888; BENEJAM, J.: *El país de la gramática*, Ciudadela (Menorca), Imprenta y Librería de Salvador Fábregues, 1893 [2ª edición en 1894]; BENEJAM, J.: *Ejercicios de cálculo bajo la forma cíclica*, Ciudadela (Menorca), Imprenta y Librería de Salvador Fábregues, 1897; BENEJAM, J.: *La escuela práctica. Primer grado*, Ciudadela (Menorca), Imprenta y Librería de Salvador Fábregues, 1903; BENEJAM, J.: *La escuela práctica. Segundo grado*, Ciudadela (Menorca), Imprenta y Librería de Salvador Fábregues, 1904; BENEJAM, J.: *La escuela práctica. Tercer grado*, Ciudadela (Menorca), Imprenta y Librería de Salvador Fábregues, 1905; y BENEJAM, J.: *España, lecturas razonadas sobre su historia*, Ciudadela (Menorca), Imprenta y Librería de Salvador Fábregues, 1914 [5ª edición].

16. Vid. BENEJAM, J.: *Emanaciones de la escuela y del hogar*, Ciudadela (Menorca), Imprenta y Librería de Salvador Fábregues, 1874; BENEJAM, J.: *Cuestiones trascendentales sobre la enseñanza de adultos*, Mahón, Imprenta de M. Parpal, 1879; BENEJAM, J.: *La escuela de párvulos y la primera enseñanza, conforme al espíritu de la pedagogía moderna*, Mahón, Imprenta de M. Parpal, 1882; BENEJAM, J.: *La alegría de la escuela*, Ciudadela (Menorca), Imprenta y Librería de Salvador Fábregues, 1899; BENEJAM, J.: *Vida Nueva. Plan de mejora social por medio de un sistema educativo*, Ciudadela (Menorca), Imprenta y librería de S. Fábregues, 1908 y BENEJAM, J.: *El problema educativo, hacia el mejoramiento de la escuela y del bienestar del maestro*, Ciudadela (Menorca), Imprenta y librería de S. Fábregues, 1910.

17. Vid. BENEJAM, J.: *Foc i Fum*, Ciudadela (Menorca), Imprenta y Librería de S. Fábregues, 1885 [existe una edición facsímil de 1992, Ediciones Nural] y BENEJAM, J.: *Ciudadella veia*, Ciudadela (Menorca), Imprenta

rado el introductor del periodismo informativo independiente en su isla natal.<sup>18</sup> Publicó, además, un *Vocabulario Menorquín-Castellano* (1885) y completó la *Historia de Menorca* (1897), de su hijo, Joan Benejam Saura (1874-1896), que al morir prematuramente había dejado inacabada.<sup>19</sup>

De entre su prolífica obra escrita, que abarca temáticas e intereses variados, cabe destacar también sus aportaciones a la prensa periódica pedagógica del momento, y en concreto, para aproximarnos a su ideario educativo, a las aportaciones realizadas en la revista *El Magisterio Balear*, órgano de expresión de la Asociación de Maestros de las Baleares y publicación más importante de la prensa pedagógica profesional de las islas entre el final del siglo XIX y el primer tercio del siglo XX. De entre la treintena de artículos o aportaciones a dicha revista deben destacarse «Influencias de antaño» (1877), «Mejorar hasta la perfección» (1877), «Cuestiones trascendentales sobre la enseñanza de adultos» (1878-1879), también editado en formato librito en 1879 como se ha dicho,<sup>20</sup> «La primera enseñanza conforme al espíritu de la pedagogía moderna» (1882), «Conferencia en el Congreso Nacional Pedagógico de Barcelona» (1888), «La escuela del porvenir» (1901) y «La educación nacional» (1901-1902), ya que presentan un resumen de su pensamiento pedagógico.<sup>21</sup>

De toda su obra, publicada en dicha revista, según A. J. Colom,<sup>22</sup> sobresalen principalmente dos cuestiones de gran importancia, por un lado, la crítica y denuncia a la escuela tradicional y, por otro, las ideas y prácticas escolares que defendió para superar el tradicionalismo que entendía como memorismo, enseñanza rutinaria y libresca, con una deficiente preparación de los maestros de la época, contra la que propuso y fundamentó un modelo educativo moderno e innovador de gran importancia, asentado en el juego, la educación física, las excursiones, la intuición, los museos escolares, la enseñanza racional y científica, la educación moral, el trabajo del alumno en lugar del libro de texto, la utilización de la biblioteca, la psicología, un pensamiento paidocentrista y la actividad del niño. La ingente obra pedagógica publicada a lo largo de su vida nos clarifica, en opinión de A. J. Colom,<sup>23</sup> un Benejam cercano a los planteamientos típicos de la Escuela Nueva, de la educación activa, partiendo del modelo ideológico y pedagógico propio de

---

y Librería de S. Fàbregues, 1885. Sobre su producción teatral véase: JULIÀ SEGÚI, G.: «Joan Benejam i la seva producció literària: el teatre», *Publicacions des Born. Treballs de la Secció d'Estudis* [Ciudadela (Menorca)], 9, 2001, pp. 71-87.

18. LIMÓN PONS, M. A.: «Joan Benejam i la premsa informativa vuitcentista», *Publicacions des Born. Treballs de la Secció d'Estudis* [Ciudadela (Menorca)], 9, 2001, pp. 103-123.

19. Vid. BENEJAM, J.: *Vocabulario menorquín-castellano*, Ciudadela (Menorca), Imprenta y Librería de S. Fàbregues, 1885 y BENEJAM SAURA, J.: *Historia de Menorca*, Ciudadela (Menorca), Imprenta y Librería de S. Fàbregues, 1897. Sobre la primera de ellas véase: MIFSUD CISCAR, A.: «Presentació del *Vocabulario Menorquín-Castellano* de Joan Benejam», *Publicacions des Born. Treballs de la Secció d'Estudis* [Ciudadela (Menorca)], 9, 2001, pp. 125-134.

20. BENEJAM, J.: *Cuestiones trascendentales sobre... op. cit.*

21. Dichos textos fueron compilados precedidos de un completo e interesante estudio introductorio sobre la vida y obra de Joan Benejam en: VILAFRANCA MANGUÁN, I.: *Mestre Joan Benejam Vives. Antologia... op. cit.*, pp. 69-141.

22. COLOM CAÑELLAS, A. J.: «Les idees pedagògiques de Joan Benejam a través dels seus escrits «mallorquins» (segle XIX)», *op. cit.*, pp. 29-42.

23. Vid. COLOM CAÑELLAS, A. J.: «Les idees pedagògiques de Joan Benejam a través dels seus escrits «mallorquins» (segle XIX)», *op. cit.* y Colom Cañellas, A. J. «Joan Benejam i Vives. Vida, ideologia pedagògica i personalitat», *op. cit.*

la Institución Libre de Enseñanza de Madrid y del regeneracionismo de la Restauración española. Si bien, debe tenerse en cuenta, tal como sostiene I. Vilafranca,<sup>24</sup> que a pesar de que Benejam desarrolló un corpus teórico y práctico de la educación próximo a la educación activa y al institucionismo acabó por distanciarse en algunos aspectos de estos últimos, principalmente sobre la coeducación y el laicismo en la educación que no compartía con ellos. Joan Benejam adoptó y aplicó los principios institucionistas en su escuela pública de Ciudadela de Menorca, hecho que representó su mayor mérito, ya que popularizó la educación abanderada por los institucionistas, cuya experiencia madrileña iba destinada mayoritariamente a las clases burguesas. Para Joan Benejam la educación sólo era una, la enseñanza para la vida, para la cual era necesario que las materias educativas no se convirtiesen en asignaturas aisladas, ya que debían relacionarse los conocimientos entre sí, que fuesen fácilmente asociables a la realidad cotidiana de los discentes y a su entorno más próximo, puesto que era necesario alcanzar el desarrollo de la autonomía de las personas para un mejor desarrollo en su medio natural y en su vida.<sup>25</sup> Las obras o producciones pedagógicas renovadoras de Benejam de mayor interés datan de los últimos decenios del siglo XIX, ya que a comienzos del siglo XX su pensamiento fue en ocasiones, incluso en su isla natal, superado por otros educadores o pensadores coetáneos más abiertos a las nuevas tendencias tanto del institucionismo y de la Escuela Nueva, por un lado, como de la pedagogía libertaria y racionalista, por otro, a pesar de que a él mismo se le puede considerar, en muchos aspectos, un precursor del movimiento de renovación pedagógica propia del institucionismo y la Escuela Nueva.<sup>26</sup>

#### **Joan Benejam Vives y la prensa pedagógica ilustrada. Los grabados de «El buen amigo» (1900-1904)**

Además de sus numerosas publicaciones en libros y artículos de revistas especializadas, que nos permiten aproximarnos a su ideario pedagógico, editó también diversas revistas pedagógicas a lo largo de su vida, en una ingente, fecunda e incansable labor publicista. Todas ellas fueron publicadas en su pueblo natal por la Imprenta y Librería de Salvador Fábregues, aunque gozaron de cierta circulación entre el magisterio español, si bien la mayoría de ellas tuvieron una vida efímera. Nos referimos a *La enseñanza racional* (1888-1889), *La enseñanza práctica* (1894-1895), *El buen amigo* (1900-1904), *La escuela y el hogar* (1906-1910) y *Alma de maestro* (1915-1916). De entre todas ellas, para nuestra comunicación y en este apartado, prestaremos especial atención a la publicación periódica ilustrada pedagógica *El buen amigo*, editada con el subtítulo *Periódico para la enseñanza de niños y adultos*, entre el 1 de enero de 1900 y el 15 de diciembre de 1904, bajo una periodicidad quincenal,<sup>27</sup> y en concreto al uso que en ella se hizo del grabado, y en ocasiones también

24. Cfr. VILAFRANCA MANGUÁN, I.: «El maestro Joan Benejam i Vives: una visión pedagógica», *op. cit.*, pp. 69 y VILAFRANCA MANGUÁN, I.: *Mestre Joan Benejam Vives. Antología...* *op. cit.*

25. Vid. VILAFRANCA MANGUÁN, I.: «El maestro Joan Benejam i Vives: una visión pedagógica», *op. cit.*; VILAFRANCA MANGUÁN, I.: «Joan Benejam Vives (1846-1922): Un mestre menorquí a l'avantguarda pedagògica», *op. cit.* y VILAFRANCA MANGUÁN, I.: *Mestre Joan Benejam Vives. Antología...* *op. cit.*

26. Vid. MOTILLA SALAS, X.: «El pensament pedagògic renovador a la Menorca d'entre els dos segles (1882-1921)», *Estudis Baleàrics* [Palma], 78/79, 2004, pp. 45-70.

27. Se han podido consultar para la elaboración de esta comunicación 72 números de dicha publicación,



del fotograbado en la página inicial, para introducir e incitar a la lectura de un cuento o relato con finalidades educativas y moralizantes, en ocasiones, o de informaciones divulgativas de interés educativo, en otras, tanto para niños como para adultos, por parte de Joan Benejam.

De sobra es conocida la preocupación de J. Benejam por la educación de adultos y su alfabetización, no en vano estableció una escuela para adultos en su local escolar, que funcionaba en un horario diferente de la escuela primaria, dirigida a los adolescentes que por motivos laborales o económicos se habían visto obligados a abandonar prematuramente su escolarización. Además teorizó sobre la mejor manera de dirigir una escuela de adultos en su obra *Cuestiones trascendentales sobre la enseñanza de adultos* (1879),<sup>28</sup> memoria presentada y premiada un año antes en un certamen en Granada, que también dio a conocer a través de la revista *El Magisterio Balear* (1878-1879), en que se mostró partidario de distanciar la metodología de la escuela primaria de la de adultos, ya que tanto la una como la otra presentaban necesidades muy distintas y los discentes tenían intereses muy diferentes.<sup>29</sup> Para J. Benejam, la alfabetización de la población era una necesidad evidente, no sólo de la población en edad escolar, sino también de aquellos que prematuramente habían abandonado su escolarización. Pero, más allá de enseñar a aprender a leer y a escribir mecánicamente, Benejam creía que se debía facilitar una lectura y escritura razonadas, es decir, posibilitar la comprensión del texto escrito que se leía y propiciar que se aprendiese a escribir aquello que se pensaba, en definitiva, facilitar una lectoescritura comprensiva y crítica. Obras escolares, premiadas y recomendadas por juntas y consejos de instrucción pública, destinadas a la lectura, ya citadas, como *Lecturas educativas para ambos sexos (1º y 2º grado)* (1876) y *España, lecturas razonadas para su historia* (1914),<sup>30</sup> son ejemplos claros de su concepción educativa al respecto al forzar al lector a reflexionar sobre lo leído. En este sentido, Benejam era partidario de ofrecer al final de las lecciones una serie de preguntas que permitiesen al maestro suscitar el diálogo en clase sobre el texto leído para facilitar su comprensión crítica.<sup>31</sup>

Con la publicación de la revista pedagógica ilustrada quincenal *El buen amigo* Benejam pretendió ofrecer lecturas adecuadas para niños, y también adultos. No debe extrañarnos que Benejam quisiera introducir la lectura a través de publicaciones periódicas, más económicas y periódicamente actualizadas con nuevas lecturas que despertasen el interés del discente, y no sólo a través de libros destinados a su uso escolar como los

---

los correspondientes a las anualidades de 1900, 1901 y 1904, localizadas en la Biblioteca de la Fundación B. March (Palma de Mallorca), los 48 números correspondientes a 1900-1901, y en la Biblioteca Pública de Mahón, los 24 números correspondientes a 1904. Los números de 1904, de la Biblioteca Pública de Mahón, están digitalizados y disponibles, también, a través de la Biblioteca Virtual de Prensa Histórica, URL: <http://prensahistorica.mcu.es/> [último acceso: 9 de febrero de 2015].

28. BENEJAM, J.: *Cuestiones trascendentales sobre...* op. cit.

29. Vid. VILAFRANCA MANGUÁN, I.: «L'educació d'adults per Joan Benejam...» op. cit., pp. 371-377.

30. De ambos textos se conocen, al menos seis y cinco ediciones, respectivamente. Además, el primero de ellos fue aprobado por la autoridad eclesiástica en 1888, recomendado por diversas juntas de instrucción pública y premiado en la Primera Exposición Nacional Pedagógica. El segundo de ellos fue aprobado por el Consejo de Instrucción Pública para su uso en las escuelas del Estado español. Vid. Benejam, J.: *Lecturas educativas para ambos sexos (1º y 2º grado)*, Ciudadela (Menorca), Imprenta y Librería de Salvador Fábregues, 1906 (6ª ed.) [1ª edición de 1876] y Benejam, J.: *España, lecturas razonadas sobre su historia*, Ciudadela (Menorca), Imprenta y Librería de Salvador Fábregues, 1914 (5ª edición).

31. VILAFRANCA MANGUÁN, I.: *Mestre Joan Benejam Vives. Antología...* op. cit., pp. 36-38.

antes citados. Tal como especificó en su cabecera a partir del segundo número de la publicación, aspecto que permaneció inalterable hasta el último número editado, la intencionalidad de *El buen amigo* no era otra que dar «[...] á los niños y demás personas de sencilla inteligencia lecturas sanas, útiles y de fácil asimilación [...]», para contribuir a resolver «[...] en parte el difícil problema de la educación popular».<sup>32</sup> Benejam concibió, pues, una publicación periódica quincenal de ocho páginas dirigida a niños y adultos con la que facilitarles textos para ejercitar la lectura comprensiva, por la que abogó siempre en sus obras para uso escolar, que podría ser utilizada tanto en la escuela como fuera de ella. Además, como reclamo para el futuro lector, Benejam se preocupó de insertar en la primera página un grabado, y en algunas ocasiones un fotograbado, relacionado con la temática de la primera lectura que el lector interesado se encontraría en el número correspondiente de la revista, en un evidente intento comercial por aprovechar las posibilidades que la incipiente prensa ilustrada de entonces en las islas ofrecía para la prensa periódica y las revistas generalistas y especializadas al ofrecer un producto visualmente más atractivo al lector.<sup>33</sup> En su afán por atraer la atención de potenciales lectores, Benejam utilizó el grabado en *El buen amigo* como imagen previa e introductoria al primer relato que se reproducía en la revista, frecuentemente ya en la segunda página. Con ello, por la tipología de grabados reproducidos, siempre con la intencionalidad de incitar a la lectura específica aclaratoria sobre dicho grabado, podemos decir que Benejam estableció una relación de «anclaje» entre imagen gráfica y texto posterior, tal como definió Barthes, es decir, en el que el texto aclaraba o dilucidaba la imagen reproducida inicialmente en la portada o primera página.<sup>34</sup>

*El buen amigo* se publicó entre el 1 de enero de 1900 y el 15 de diciembre de 1904, como se ha dicho, saliendo siempre el primer y quinceavo día del mes. No ha sido posible localizar la colección completa del periódico en ninguna biblioteca o hemeroteca, si bien se han podido consultar los números correspondientes a las anualidades completas de 1900, 1901 y 1904.<sup>35</sup> En total se han podido consultar setenta y dos números, en los que se han localizado setenta grabados, veintitrés por año, en 1900 y 1901 —reservándo-

32. *El buen amigo. Periódico para la enseñanza de niños y adultos* [Ciudadela (Menorca)], año I, n. 2 (15 de enero de 1900), p. 1. La cabecera de la portada de los números consultados permaneció inalterable desde el segundo número editado en 1900 haciéndose constar, más allá del título y subtítulo de la publicación, su periodicidad quincenal, que estaba redactado por Juan Benejam y se adjuntaba, finalmente, el lema «Demos á los niños y personas de sencilla inteligencia lecturas sanas, útiles y de fácil asimilación y resolveremos en parte el problema de la educación popular».

33. Sobre el desarrollo de la prensa ilustrada en España véase: SÁNCHEZ VIGIL, J. M.: *Revistas ilustradas en España. Del romanticismo a la guerra civil*, Gijón, Ediciones Trea, 2008. Para una aproximación al binomio prensa periódica ilustrada y educación en Baleares véase: MOTILLA SALAS, X.; GELABERT GUAL, LL.: «La fotografía escolar i educativa en l'inici de la premsa il·lustrada a Mallorca entre el segle XIX i XX», COMAS, RUBÍ, F.; GONZÁLEZ GÓMEZ, S.; MOTILLA SALAS, X.; SUREDA GARCIA, B. (eds.): *Imatges de l'escola, imatge de l'educació*, Palma, Edicions UIB, 2014, pp. 239-251.

34. Barthes identificó tres posibilidades de relación entre texto e imagen: a) ilustración, en que la imagen dilucida o aclara un texto; b) anclaje, en que el texto aclara o dilucida la imagen; y, c) relevo, en que texto e imagen se encontrarían a un mismo nivel. Vid. CHIUMINATTO ORREGO, M.: «Relaciones texto-imagen en el libro álbum», *Revista UNIVERSUM*, v. 1, 26, 2011, pp. 59-77 (p. 63).

35. Los números consultados corresponden a las colecciones incompletas localizadas en la Biblioteca de la Fundación B. March en Palma de Mallorca, los números correspondientes a 1900-1901, y en la Biblioteca Pública de Mahón, los números correspondientes a 1904, también disponibles los de éste último año a través de la Biblioteca Virtual de Prensa Histórica, URL: <http://prensahistorica.mcu.es/> [Consulta: 9-2-2015].



se en estos dos primeros años de la publicación el último número editado a reproducir en sus primeras páginas una breve pieza teatral de J. Benejam, en el primero de ellos, y de Eduardo Guillén, en el segundo de ellos, sin ningún grabado que las acompañase—, y veinticuatro en 1904. Si exceptuamos la fotografía utilizada en el número 23 de este último año,<sup>36</sup> el resto se corresponden a grabados, sin que conste la autoría de ellos en los créditos de la revista, si bien algunos aparecen firmados por sus iniciales, siendo las autorías diversas atendiendo a dichas firmas. Los grabados reproducidos en la primera página de la publicación fueron acompañados, en la mayoría de ocasiones, de un pie o título y siempre de su correspondiente explicación, con mayor o menor extensión, frecuentemente ya en la segunda página, bajo el título genérico de la sección «En vista del grabado», siendo generalmente descripciones breves de la imagen reproducida o textos algo más extensos con intencionalidad divulgativa sobre aquello de que tratase el grabado e incluso, en ocasiones, breves cuentos, bajo el título genérico de la sección «Historias y cuentos», indicándose en éste último caso, a modo de subtítulo, el título del cuento que la imagen introducía en su primera página, siendo éstos, a lo largo de los números consultados, de mayor extensión que no los textos primeramente citados, y frecuentemente con una intencionalidad educativa y moralizante claramente manifiesta.

Así, en los números correspondientes a 1900 se reprodujeron los grabados intitolados: «Cuadro de la vida marina», «El pequeño artista», «¿Quién anda ahí?», «Instrucción de un recluta», «La guía de Pablo», «Mercedes y los gorriones», «Una partida de campo», «La recolección de las castañas», «Los dos camaradas», «Una excursión por una montaña cubierta de nieve», «Salvado», «Experimento del barómetro de agua», «Caminito de la escuela», «La sombra», «Guillermo Harvey y su demostración científica de la circulación de la sangre», «Niño de provecho», «Un paseo á caballo», «De espera», «El pequeño Sam», «No despierta», y «Museo antropológico»;<sup>37</sup> más dos grabados sin especificación de título.<sup>38</sup> A modo de ejemplo del uso del grabado, con la finalidad de reclamo para el potencial lector, y de suscitar su curiosidad y fijar su interés en la posterior lectura explicativa de dicha imagen con la que se inicia cada número, nos centraremos en dos números concretos de su primer año de publicación, el núm. 3 (1 de febrero de 1900) y el núm. 23 (1 de diciembre de 1900), en que el grabado introduce la lectura de un cuento moralizante, en el primer caso, y en el segundo viene acompañado de una explicación divulgativa. Así pues, como explicación al grabado «¿Quién anda ahí?» (véase la figura 1), la publicación hace referencia a la historia de dos hermanos de once y diez años que paseando por su finca oyen ruidos y gemidos en el pajar de la casa de campo y supe-

36. En dicho número se reprodujo una fotografía de dos niños sosteniendo una cesta de pan entre ambos para introducir el relato breve explicativo de dicha foto «Los hijos del panadero». *El buen amigo*. Periódico para la enseñanza de niños y adultos [Ciudadela (Menorca)], año V, 23 (1 de diciembre de 1904), p. 1.

37. Pueden consultarse, respectivamente, en los números: *El buen amigo*. Periódico para la enseñanza de niños y adultos [Ciudadela (Menorca)], año I, n. 1 (1 de enero de 1900), p. 1; *Ibid.*, n. 2 (15 de enero de 1900), p. 1; *Ibid.*, n. 3 (1 de febrero de 1900), p. 1; *Ibid.*, n. 5 (1 de marzo de 1900), p. 1; *Ibid.*, n. 6 (15 de marzo de 1900), p. 1; *Ibid.*, n. 7 (1 de abril de 1900), p. 1; *Ibid.*, n. 8 (15 de abril de 1900), p. 1; *Ibid.*, n. 9 (1 de mayo de 1900), p. 1; *Ibid.*, n. 10 (15 de mayo de 1900), p. 1; *Ibid.*, n. 11 (1 de junio de 1900), p. 1; *Ibid.*, n. 12 (15 de junio de 1900), p. 1; *Ibid.*, n. 13 (1 de julio de 1900), p. 1; *Ibid.*, n. 14 (15 de julio de 1900), p. 1; *Ibid.*, n. 15 (1 de agosto de 1900), p. 1; *Ibid.*, n. 16 (15 de agosto de 1900), p. 1; *Ibid.*, n. 17 (1 de septiembre de 1900), p. 1; *Ibid.*, n. 18 (15 de septiembre de 1900), p. 1; *Ibid.*, n. 20 (15 de octubre de 1900), p. 1; *Ibid.*, n. 21 (1 de noviembre de 1900), p. 1; *Ibid.*, n. 22 (15 de noviembre de 1900), p. 1; *Ibid.*, n. 23 (1 de diciembre de 1900), p. 1.

38. Véase: *Ibid.*, n. 4 (15 de febrero de 1900), p. 1 y *Ibid.*, n. 19 (1 de octubre de 1900), p. 1.

rando sus miedos y temores se adentran en él solos para descubrir de quien proceden dichos ruidos, siendo de un tío pastor que se halla indispuerto por la ingesta abundante de alcohol la noche anterior. Con dicha historia Benejam aprovecha para moralizar al lector sobre diversos aspectos, la superación de los miedos y temores infantiles, por un lado, y los efectos perniciosos del alcohol en los adultos, por otro. Además, como puede observarse en la reproducción de la primera página de dicho número que incluye sólo el grabado y su pie explicativo, la imagen reproducida pretende captar el interés e incitar a la curiosidad de saber qué se encontrarán los dos niños al adentrarse en la oscuridad del pajar. Con ello, Benejam utiliza el grabado, con la clara intencionalidad de que el halo de misterio de la propia imagen reproducida incite a la lectura de la historia titulada «Un lance singular» que se reproduce con posterioridad al grabado «¿Quién anda ahí?», que contiene diversos mensajes moralizantes, como ya se ha comentado. Otro ejemplo clarificador del uso del grabado por parte de J. Benejam en *El buen amigo*, en su primer año de publicación, es el grabado «El museo antropológico» (véase la figura 2), cuya explicación posterior, en la sección «En vista del grabado», da cuenta de lo que es un museo antropológico, que se puede hallar en él, así como de las diversas tipologías de museos,



Figura 1. Grabado titulado «¿Quién anda ahí» que introduce la lectura del cuento «Una lance singular» de la sección «Historias y cuentos». *El buen amigo*. Periódico para la enseñanza de niños y adultos, año I, n. 3 (1 de febrero de 1900), p. 1. Procedencia: Biblioteca de la Fundación B. March.



Figura 2. Grabado titulado «El museo antropológico» al que se acompaña de su correspondiente explicación divulgativa sobre los museos antropológicos en la sección «En vista del grabado». *El buen amigo*. Periódico para la enseñanza de niños y adultos, año I, n. 23 (1 de diciembre de 1900), p. 1. Procedencia: Biblioteca de la Fundación B. March.

por extensión, y sus posibilidades educativas, incitando al lector a conocer y valorar la importancia de los museos.<sup>39</sup>

Por otro lado, en los números correspondientes a 1901 se reprodujeron los grabados titulados: «La muñeca ahogada», «Sin temor al frío», «El día tempestuoso», «Luís y el gatito», «La paloma y la niña», «Dos que se quieren», «Un amigo peligroso», «Historia de un diente», «El traje nuevo de Mariana», «El ganso del tío Benito», «La fuga del cerdo», «La vendimia de los niños», «El regalo de Elena», «La excursión de Juanito», «La gallina y los polluelos», «El cordero negro», «El niño y la vaca», «Día de mudanza», «El niño de las moscas», «Las gallinas avariciosas», «El primer huevo de la gallina», y «El ratón blanco»;<sup>40</sup> más un grabado sin especificación de título.<sup>41</sup> A modo de ejemplo, comentaremos dos grabados y su relación con el texto que los acompaña con posterioridad, reproducidos en el segundo año de la revista en los números 1 (1 de enero de 1901) y 10 (15 de mayo de 1901). En el primero de ellos, con el subtítulo «La muñeca ahogada» (véase la figura 3), podemos ver a dos niños cerca de un río o estanque, el primero de ellos, el niño, introduce una rama en el agua, el segundo de ellos, la niña, está llorando y secándose las lágrimas con un pañuelo. Dicho grabado introduce a la lectura posterior del cuento que con el mismo título da cuenta de dos hermanos que fueron al estanque próximo a su casa para jugar con una embarcación comprada por el niño con sus ahorros. Al hallarse en el estanque quiso el niño introducir la muñeca de su hermana en la embarcación y botarla al mar, siendo el resultado final que la muñeca cayó al agua y se hundió en el estanque no pudiendo recuperarla con el consiguiente disgusto para la hermana. El hermano, pasado un año, con los ahorros acumulados acabará regalando una nueva muñeca a su hermana. Con la narración reproducida por Benejam como explicación del grabado de la primera página volvemos a encontrarnos con un cuento o historia moralizante que amplía el sentido de la imagen reproducida y de su título «La muñeca ahogada», dando cuenta de la estima entre dos hermanos y de como el mayor se esforzará en subsanar un error cometido con la pequeña. Por otro lado, en el segundo de ellos, titulado «El ganso del tío Benito» (véase figura 4), se introduce a la lectura de un breve texto explicativo que presenta a un granjero que cuida y alimenta con esmero y cariño a sus más de cien aves domésticas, de entre las que destaca un bello y corpulento ganso blanco que siempre permanecía al lado de su amo y le seguía a todas partes como si de un perro se tratara. El relato acaba concluyendo con la reflexión que todos los animales aman a las personas

39. Otro claro ejemplo en esta línea sería el grabado y texto que Benejam eligió para el primer número de la publicación en cuya portada se reprodujo el grabado titulado «Cuadro de la vida marina» para con posterioridad dar cuenta, en el texto al cual introduce, de una breve explicación divulgativa del fondo marino, sus diferentes especies, y de las posibilidades de conocerlo a través de inmersiones submarinas. *Vid. Ibid.*, n. 1 (1 de enero de 1900), p. 1.

40. Pueden consultarse, respectivamente, en los números: *El buen amigo. Periódico para la enseñanza de niños y adultos* [Ciudadela (Menorca)], año II, n. 1 (1 de enero de 1901), p. 1; *Ibid.*, n. 2 (15 de enero de 1901), p. 1; *Ibid.*, n. 3 (1 de febrero de 1901), p. 1; *Ibid.*, n. 4 (15 de febrero de 1901), p. 1; *Ibid.*, n. 5 (1 de marzo de 1901), p. 1; *Ibid.*, n. 6 (15 de marzo de 1901), p. 1; *Ibid.*, n. 7 (1 de abril de 1901), p. 1; *Ibid.*, n. 8 (15 de abril de 1901), p. 1; *Ibid.*, n. 9 (1 de mayo de 1901), p. 1; *Ibid.*, n. 10 (15 de mayo de 1901), p. 1; *Ibid.*, n. 11 (1 de junio de 1901), p. 1; *Ibid.*, n. 12 (15 de junio de 1901), p. 1; *Ibid.*, n. 13 (1 de julio de 1901), p. 1; *Ibid.*, n. 14 (15 de julio de 1901), p. 1; *Ibid.*, n. 16 (15 de agosto de 1901), p. 1; *Ibid.*, n. 17 (1 de septiembre de 1901), p. 1; *Ibid.*, n. 18 (15 de septiembre de 1901), p. 1; *Ibid.*, n. 19 (1 de octubre de 1901), p. 1; *Ibid.*, n. 20 (15 de octubre de 1901), p. 1; *Ibid.*, n. 21 (1 de noviembre de 1901), p. 1; *Ibid.*, n. 22 (15 de noviembre de 1901), p. 1; *Ibid.*, n. 23 (1 de diciembre de 1901), p. 1.

41. *Ibid.*, n. 15 (1 de agosto de 1901), p. 1.

que los tratan con bondad, incitando a tratar correctamente a los animales, como hacía el granjero del relato con sus aves domésticas. Como en la ocasión anterior, la explicación posterior al grabado amplía su significado y su lectura iconográfica aportando el relato informaciones que aclaran y dilucidan la imagen y que incluso van más allá de la propia imagen. Igualmente, con el grabado en la primera página bajo el subtítulo «El ganso del tío Benito» se nos incita a conocer la historia que hay detrás de dicha imagen en que se ve a un hombre por el camino que lleva a su granja acompañado de un ganso blanco, apareciendo al fondo el resto de aves comiendo de las cuales se están alejando ambos, evidenciándose la estrecha relación entre el hombre y el animal.

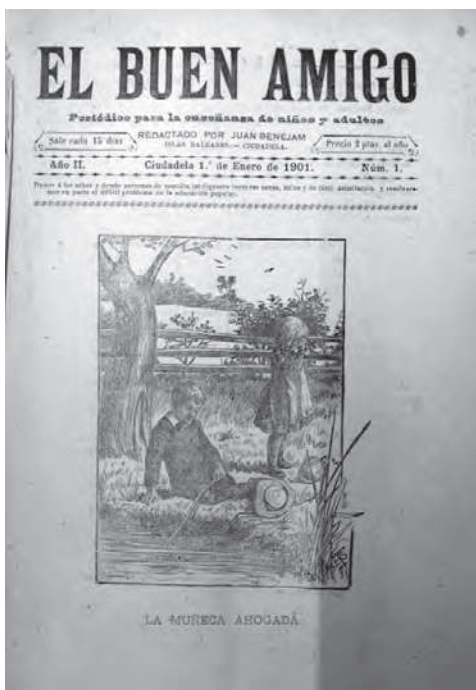


Figura 3. Grabado titulado «La muñeca ahogada» que introduce a la lectura del cuento de su mismo título. *El buen amigo. Periódico para la enseñanza de niños y adultos*, año II, n. 1 (1 de enero de 1901), p. 1. Procedencia: Biblioteca de la Fundación B. March.

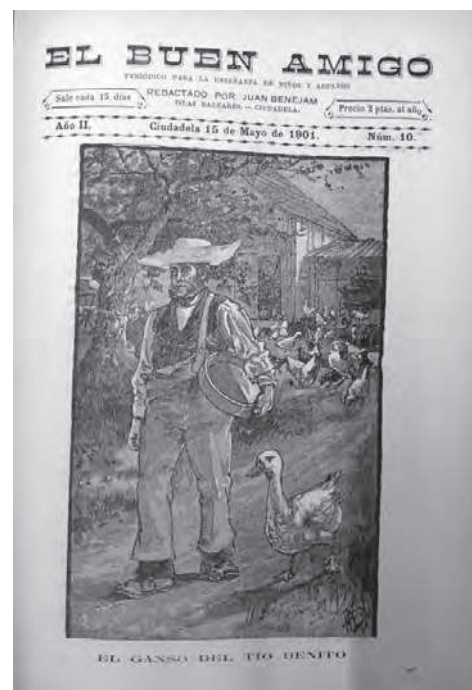


Figura 4. Grabado titulado «El ganso del tío Benito» que introduce a la lectura de una breve explicación del mismo bajo el título genérico «En vista del grabado». *El buen amigo. Periódico para la enseñanza de niños y adultos*, año II, n. 10 (15 de mayo de 1901), p. 1. Procedencia: Biblioteca de la Fundación B. March.

Finalmente, en los números correspondientes a 1904, último año de publicación de la revista, se reprodujeron los grabados titulados: «El niño extraviado», «La pesca de Federico», «La hada en el clavel», «Cuatro pilletes», «Un niño modelo», «La paloma correo», «La naranjera», «La primera calceta», «Una ascensión peligrosa», «El fuego fátuo», «El caballo de la granja», «La curiosidad», «La divina providencia», «El niño vanidoso», «En la florida», «El caballo de Tomás», «Los dos amiguitos», «Después de la lluvia», «La sillita de la reina», «El gato cogido», «Sueño de la inocencia», «Al despertar», «Los hijos del pa-



nadero», y «Con el bebé».<sup>42</sup> En éste caso, también a modo de ejemplo del uso del grabado —y del texto que lo acompaña, en ésta ocasión siempre textos breves— por parte de J. Benejam en el quinto y último año de la publicación nos centraremos en los grabados reproducidos en los números 5 (1 de marzo de 1904) y 21 (1 de noviembre de 1904). En el primero de ellos, titulado «Un niño modelo» (véase la figura 5), la imagen reproduce a un niño apoyado en las piernas de un señor que está sentado en un sillón y junto a ellos podemos ver a un perro, en lo que a simple vista podría parecer una escena cotidiana familiar entre padre, hijo y mascota. Detrás de dicha imagen, que con su título nos sugiere que el niño es muy bueno, pero de la que difícilmente podemos extraer más información



Figura 5. Grabado titulado «Un niño modelo» que introduce a la lectura de una breve explicación del mismo bajo el título genérico «En vista del grabado». *El buen amigo*. Periódico para la enseñanza de niños y adultos, año V, n. 5 (1 de marzo de 1904), p. 1. Procedencia: Biblioteca Pública de Mahón.



Figura 6. Grabado titulado «Sueño de la inocencia» que introduce a la lectura de una breve explicación del mismo bajo el título genérico «En vista del grabado». *El buen amigo*. Periódico para la enseñanza de niños y adultos, año V, n. 21 (15 de mayo de 1904), p. 1. Procedencia: Biblioteca Pública de Mahón.

42. Pueden consultarse, respectivamente, en los números: *El buen amigo*. Periódico para la enseñanza de niños y adultos [Ciudadela (Menorca)], año V, n. 1 (1 de enero de 1904), p. 1; *Ibid.*, n. 2 (15 de enero de 1904), p. 1; *Ibid.*, n. 3 (1 de febrero de 1904), p. 1; *Ibid.*, n. 4 (15 de febrero de 1904), p. 1; *Ibid.*, n. 5 (1 de marzo de 1904), p. 1; *Ibid.*, n. 6 (15 de marzo de 1904), p. 1; *Ibid.*, n. 7 (1 de abril de 1904), p. 1; *Ibid.*, n. 8 (15 de abril de 1904), p. 1; *Ibid.*, n. 9 (1 de mayo de 1904), p. 1; *Ibid.*, n. 10 (15 de mayo de 1904), p. 1; *Ibid.*, n. 11 (1 de junio de 1904), p. 1; *Ibid.*, n. 12 (15 de junio de 1904), p. 1; *Ibid.*, n. 13 (1 de julio de 1904), p. 1; *Ibid.*, n. 14 (15 de julio de 1904), p. 1; *Ibid.*, n. 15 (1 de agosto de 1904), p. 1; *Ibid.*, n. 16 (15 de agosto de 1904), p. 1; *Ibid.*, n. 17 (1 de septiembre de 1904), p. 1; *Ibid.*, n. 18 (15 de septiembre de 1904), p. 1; *Ibid.*, n. 19 (1 de octubre de 1904), p. 1; *Ibid.*, n. 20 (15 de octubre de 1904), p. 1; *Ibid.*, n. 21 (1 de noviembre de 1904), p. 1; *Ibid.*, n. 22 (15 de noviembre de 1904), p. 1; *Ibid.*, n. 23 (1 de diciembre de 1904), p. 1.

objetivamente de la descrita, el breve texto que la acompaña en la sección genérica «En vista del grabado» nos aclara y amplía la información inicial que podemos extraer del grabado y su título, afirmándose que dicho niño es un buen alumno, motivo de orgullo de su maestro y sus padres, concluyendo la explicación con la frase: «[...] los niños buenos y aplicados [...] se sienten gozosos porque merecen el aprecio de todo el mundo y son muy queridos de sus padres y de sus maestros».<sup>43</sup> Dicho grabado y el texto explicativo, que va más allá de la propia imagen, aclarándola y dilucidándola, contrasta claramente con el reproducido en el número anterior titulado «Cuatro pilletes», en que se da cuenta de cuatro niños que son traviesos y malos alumnos, de los cuales uno de ellos tras cometer una fechoría en la escuela acabará castigado por sus padres y trabajando en el campo. En este caso, ambos deben ser leídos e interpretados como continuación el uno del otro. Por último, en el grabado titulado «Sueño de la inocencia» (véase la figura 6), podemos observar a un niño pequeño sentado en una silla que se ha quedado dormido profundamente cayéndose el libro que leía al suelo. El breve texto con el que se interrelaciona y que nos amplía el significado de la imagen ofrecida en la primera página da cuenta de que el niño se ha quedado dormido al poco rato de practicar la lección que su maestro le ha encomendado, aconsejándose que para que no vuelva a ocurrir lo mismo sería conveniente que el maestro tuviera en cuenta que las lecciones deben estar adaptadas al momento evolutivo del niño y ser más amenas para despertar su interés, descubriéndolos el ideario pedagógico paidocentrista de Benejam.

### Algunas conclusiones provisionales

J. Benejam, prolífico publicista, publicó a lo largo de su vida diversas revistas pedagógicas contribuyendo notablemente al desarrollo de la prensa pedagógica en España con títulos que circularon entre el magisterio. En su afán de promover la alfabetización de la población y de fomentar la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura comprensiva, tal como él la llamó, ideó diversas publicaciones que contenían lecturas para su uso escolar o entre adultos, principalmente libros escolares. Es en este sentido, también, que cabe analizar la publicación periódica ilustrada *El buen amigo. Periódico para la enseñanza de niños y adultos* (Imp. de S. Fábregues, 1900-1904) en la que hizo uso frecuente del grabado aprovechando las posibilidades que la prensa ilustrada de entonces le ofrecía. En dicha publicación, que como se ha dicho fue ideada con la intención de ofrecer lecturas amenas para niños y adultos, Benejam hizo uso del grabado, tal y como hemos visto, para incitar a la lectura explicativa de un cuento o narración que ampliaba el significado de la imagen reproducida en la primera página de la publicación. A través de este mecanismo que une imagen y texto, es el último el que aclara, dilucida y amplía la información que inicialmente podríamos haber extraído de la primera a partir de su simple contemplación. En cierta manera, Benejam fuerza al lector a querer saber qué hay detrás de esa imagen publicada en la portada de la revista, sin más información que un título a pie de grabado, que suscita su curiosidad y para lo cual debe leer el texto que en páginas posteriores se reproduce, fomentando así la lectura a partir de la contemplación de una imagen que fija la atención y atrae al potencial lector, ya sea niño o adulto.

43. *Ibid.*, n. 5 (1 de marzo de 1904), p. 2.

Por otra parte, cabe resaltar que, en los primeros años (1900-1901), es más frecuente que el texto que amplía la información del grabado sea un cuento o narración, de mayor o menor extensión, con claros fines educativos y moralizantes, para, posteriormente (1904), acabar por reproducir breves textos explicativos que siempre amplían o aclaran la información de la imagen reproducida en portada, bajo una misma óptica educativa y moralizante.

Así pues, el grabado en esta publicación tendría una doble función: por un lado la meramente estética e «ilustrativa» de la portada, como mecanismo claramente comercial, en unos años en que la prensa ilustrada resultaba más atractiva al potencial lector; por otro lado, tendría una función claramente didáctica al servir como resorte a la curiosidad e imaginación del lector; animándole e incitándole a la lectura del texto presentado con posterioridad para conocer la historia que había tras la imagen, estableciendo Benejam una relación de «anclaje» entre grabado y texto.



---

# MESTRES A LA NARRATIVA INFANTIL: UNA APROXIMACIÓ A L'ANÀLISI DE LES SEVES CARACTERÍSTIQUES

**Núria Obiols i Suari**<sup>1</sup>  
Universitat de Barcelona

## Introducció

«Y si no volvemos a vernos, recuerda de vez en cuando a tu maestro de tercero que te ha querido».<sup>2</sup> Amb aquestes tendres paraules, s'acomiada d'un dels seus alumnes el Sr. Crosetti, mestre de l'emblemàtica obra *Cuore* d'Edmondo de Amicis (1846-1908)<sup>3</sup>. Fragments com aquest, entre d'altres, ens han permès captar algunes característiques dels mestres a la literatura infantil. Una figura fonamental en la vida i formació dels nens i nenes que, en la ficció en general, ha fet acte de presència de variades formes: «...encontramos en multitud de textos el esbozo en sepia, entre el elogio y el ajuste de cuentas, de los maestros y de las maestras que alborotaron las conciencias infantiles y adolescentes con sus saberes, sus ilusiones, su ternura, su indiferencia, su crueldad o sus castigos».<sup>4</sup> Amb tendresa, com deia Crosetti, a vegades amb humor i, sovint, amb altes dosis d'implicació i vocació professional.

En aquest treball, hem observat als mestres dins la panoràmica de la literatura infantil mitjançant una selecció d'obres publicades al segle XX, amb l'excepció de *Cuore* (1876) que correspon a finals del XIX, una de les novel·les on hi té molt protagonisme. D'altra banda, volem insistir en la idea que es tracta d'un treball aproximatiu i que, per tant, encara resta feina a fer per captar amb profunditat els trets dels docents a la literatura infantil. A hores d'ara, la selecció s'ha fet buscant contes o novel·les on el mestre hi tingui prou presència com per fer-ne una anàlisi.

## Mestres i la seva representació a la literatura infantil: a la recerca del personatge i la seva anàlisi

Navegar per l'immens oceà de la literatura infantil no és una tasca massa senzilla quan es tracta de trobar mestres com a personatges que tinguin una certa entitat en la història.

1. Contacto: nobiols@ub.edu

2. AMICIS, Edmondo de: *Corazón*, Madrid, Alba, 1970, p. 145.

3. *Cuore* va ser una novel·la publicada l'any 1876 on es narren diversos esdeveniments amb una clara intencionalitat educativa. Com a detall interessant, cal destacar que sorgir de les seves pàgines el conegut Marco, protagonista de la famosa sèrie de dibuixos animats, concretament del capítol *De los Apeninos a los Andes*. Ha estat escollida per l'ampli repertori de mestres que hi és present.

4. LOMAS, Carlos: *Érase una vez la escuela. Los ecos de la escuela en las voces de la literatura*, Barcelona, Graó, 2007, p. 24.

Molt ràpidament ens vam adonar que no era un bon criteri fer una selecció de llibres en que els mestres en fossin els protagonistes. Així, doncs, vam decidir ampliar el nombre de llibres per considerar aquells on els i les mestres fossin personatges rellevants en els fils argumentals analitzats, tant si n'eren protagonistes com si no.

Per fer la recerca, vam consultar el fons històric de literatura infantil que actualment es troba ubicat a la Biblioteca Xavier Benguerel. Per saber quins llibres podrien ser d'interès, abans vam consultar diverses obres especialitzades en l'estudi de la literatura infantil.<sup>5</sup> D'altra banda, pel que fa als llibres seleccionats des de la dècada dels anys 80 fins al moment actual, vam consultar la revista CLIJ –*Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*– i el seu apartat de novetats editorials, així com el catàleg col·lectiu de la Xarxa de Biblioteques de la província de Barcelona. Als llibres trobats fins al moment, hi vam afegir alguns que eren d'àmplia difusió entre el públic infantil i, com a darrer criteri per a totes les obres, calia que s'emmarquessin en un context quotidià per tal de captar millor les característiques del personatge. Si el context és de fantasia poden aparèixer trets que emmascaren el perfil dels personatges que busquem en aquest treball.

Aquest procediment ens va permetre fer un llistat d'un total de 33 llibres, en els quals, hi apareixen 48 mestres, donat que, en algunes obres, aquest personatge és col·lectiu. En aquests casos, hem partit del criteri de fer-ne una anàlisi conjunta per poder extreure més informació al respecte. Val a dir que, en aquests llibres, destaquen especialment algunes series narratives que han tingut un gran èxit entre el públic infantil, com per exemple, *Manolito Gafotas*, *El diari del Greg* o *Diari d'una penjada*. En alguna d'elles, el mestre o la mestra han estat un únic personatge per a tota la sèrie. Considerant tots aquest aspectes, cal dir que els 33 llibres quedarien emmarcats en un total de 19 marcs narratius.

Per a fer l'anàlisi dels personatges, hem creat una graella que ens ha permès recollir les dades generals de l'obra: títol, any de la primera edició, autor/a i il·lustrador/a, llengua original i de l'edició consultada, localització, gènere literari, elements estilístics dominants i el context i l'època en que s'ubica la narració. Posteriorment, ens hem centrat amb les dades del personatge mestre, contemplant la seva situació narrativa -si n'és protagonista, secundari, col·lectiu o individual-, el sexe i l'edat, la seva caracterització física, situació familiar i social, caracterització psicològica, moral, així com la professional, per tal de captar el seu estil docent. Cadascuna d'aquestes característiques ha estat concretada mitjançant les claus narratives i visuals que ens fan deduir-les. Finalment, hem recollit quina seria la finalitat de l'obra i si la història narrada té una moralina molt o poc explícita.

5. BRAVO-VILLASANTE, Carmen: *Historia de la literatura infantil española*, Madrid, Escuela Española, 1979; CENDÁN PAZOS, Fernando: *Medio siglo de libros infantiles y juveniles*, Madrid, Ediciones Pirámide, 1986; GARCÍA PADRINO, Jaime: *Libros y literatura para niños en la España contemporánea*, Salamanca, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1996; BASSA, Ramon: *Literatura infantil, missatge educatiu i intervenció socioeducativa*, Palma de Mallorca, Publicacions de la Universitat de les Illes Balears, 1995; CASTILLO, Montserrat: *Grans il·lustradors catalans*, Barcelona, Barcanova, 1997; OBIOLS SUARI, Núria: *Mirando cuentos. Lo visible e invisible en las ilustraciones de la literatura infantil*, Barcelona, Laertes, 2004.

## Mestres i gènere literari: el drama, el realisme i l'humor

Les obres analitzades combinen estils i gèneres literaris que cavalquen entre l'humor, el realisme i el drama. En algunes d'elles, el mestre és un personatge amb evident caire de tristesa, alhora que amb certa dosi de moralitat que consisteix, bàsicament, en remarcar la seva funció docent. Ho veiem en aquestes paraules del protagonista de *Viaje alrededor de la clase* (1909), on es recull quin és, metafòricament, el propòsit d'un bon mestre: «... la escuela es como un campo; el maestro siembra la semilla del saber y de la virtud en las tiernas inteligencias confiadas a su cuidado!»<sup>6</sup> I en aquestes paraules del Sr. Perboni, un dels mestres de *Cuore* (1886): «Yo no tengo familia. Mi familia sois vosotros. Hasta el año pasado tenía a mi madre: se ha muerto. Me he quedado solo. En el mundo sólo os tengo a vosotros. Ya no tengo otro cariño ni otra preocupación. Vosotros tenéis que ser mis hijos. Yo os quiero y es preciso que vosotros me queráis. No quiero tener que castigar a nadie.»<sup>7</sup>

Aquest to melangiós, tot i que amb estils molt diferents, el trobem en altres obres com *A la sombra del maestro* (1995), en la que Juan Farias fa un retrat costumista d'un mestre d'escola rural, un noi treballador i honrat que és assetjat per un alcalde sospitós de corrupció i caciquisme. A la novel·la es forja una narració plena de moments emotius, emboirats i ubicats en unes terres gallegues on els infants són un sostén econòmic per a la seves famílies i, per tant, la seva assistència escolar es veu clarament minvada quan pertoca recollir cloïsses, feina a la que es dedica la pràctica totalitat dels habitants del poble.

L'humor ha estat també molt present en la literatura infantil i en les publicacions periòdiques quan ha tractat la figura docent.<sup>8</sup> Un molt bon exemple n'és l'entranyable *Senyor Ruch, mestre d'estudi* on se'ns narra les peripècies d'un pobre ruc que, cansat de la seva trista condició, decideix escapar i exercir de mestre, situació que genera divertides anècdotes que ens remetent al consell moral de no tenir desitjos inassolibles.<sup>9</sup>

Seguint amb la línia humorística, a la dècada dels anys 90, apareix una sèrie narrativa que assoleix un gran èxit editorial. Es tracta de *Manolito Gafotas*, d'Elvira Lindo, en la que trobem a una mestra ben curiosa. Estem parlant de la *Sita Asunción*, que apareix, pràcticament, en totes les novel·les de la saga (exceptuant-ne un parell) i assolint una rellevància molt marcada. La Sita arriba a fer-se tan entranyable com imprescindible, tant per al propi Manolito, com per als lectors: «..... yo a mi sita la quiero lejos, pero la quiero» (Lindo, 1994, p.62). Es tracta d'un personatge tremendament irònic, però tan caricaturesc en sí mateix que permet fer burla de qüestions molt properes als mestres: «Este año quiero que preparemos el carnaval como si fuera el último carnaval de nuestra vida (...) y tenéis que demostrar a todo el mundo que sois unos niños como Dios mandan

6. MARINEL-LO, Manel: *Viaje alrededor de la clase*, Barcelona, Blas Camí, 1909, p. 6-7.

7. AMICIS, *op. cit.*, p. 10.

8. És notori el gran nombre de caricatures sobre mestres i escenes escolars que han estat present en molts formats. Entre ells, els de les publicacions periòdiques i que els especialistes s'han ocupat de recollir (Manacorda, 1992). També el teatre se n'ha fet ressó humorísticament, com per exemple, l'obra *El maestro de escuela* (1881) de Juan del Persal que va obtenir grans apaludiments (<http://bvpb.mcu.es/museos/es/consulta/registro.cmd?id=437177>).

9. CREHUET, Pompeu: *Senyor Ruch, mestre d'estudi*, Barcelona, Baguñà, 1908.

y no esos delincuentes que parecís».<sup>10</sup> És a dir, la idea que empara l'obra és la del desig, encara que carregat de fortes dosis d'ironia, d'un futur millor per als seus alumnes, la qual cosa comentarem al proper apartat.

A tall de resum, siguin les obres d'un gènere o altre -humor, drama o realisme- podem observar que no hi ha una línia cronològica que els faci representatius de cap època en concret.

### El bon tarannà docent dels mestres i l'esperança d'un futur millor

En termes generals, la meitat aproximadament dels mestres analitzats acostumen caracteritzar-se pel seu bon tarannà professional. Són molt responsables i es prenen seriosament la seva feina. També tenen un punt de severitat amb els seus alumnes, tot i que són molt afectuosos amb ells. Com a estil docent destacaríem que, en algun moment, hi ha certes *transgressions* docents amb ànim d'innovar, de trencar motlles. Amalia Zapatero, protagonista de *La profesora que feia faltes d'ortografia*, busca inventar noves grafies per als seus alumnes i comet incorreccions ortogràfiques per tal de motivar-los a escriure amb propietat. Per un altre costat, AJ —a *La mestra Flo no sap fer ni la O* (2012)— ens relata com la docent els diu als seus alumnes que no té ni la més mínima idea de multiplicar, ni de llegir, ni d'escriure, estratègia que fa servir per motivar-los a aprendre'n per tal d'ensenyar-li a ella. I Nicómedes Peribáñez, protagonista de *El maestro y el robot* (1983) és el docent qui millor representa la reivindicació de l'aprenentatge significatiu, i molts dels principis de l'escola activa, per als seus alumnes, tractant d'incorporar les seves habilitats, els seus interessos, en definitiva, la seva veu a l'escola. Molt més llunyà en el temps, el protagonista de *Viaje alrededor de la clase* (1909), pretén estimular als seus alumnes aprenent la història dels objectes quotidians, dels que tenen més a la vora (el tinter, el paper...). Mariasun Landa ens presenta un docent, a *La bruixa i el mestre* (2001), que es passa el dia explicant contes als seus petits deixebles, els quals resten ben embadalits davant tan sensacional narrador.

Sobre aquests mestres amb un bon tarannà docent, ens agradaria afegir una altra qüestió que considerem prou interessant i és que, molts d'ells, volen mostrar als seus alumnes un futur esperançador. En aquests casos, el present no ho és massa. Els nens i nenes provenen de famílies amb pocs recursos i l'ambient està impregnat d'un cert esperit conformista, resignat: «Vosotros, delincuentes, erais hasta hace media hora que empezó el recreo, la vergüenza de Madrid, pero todo esto se va a arreglar en los próximos quince días»<sup>11</sup> els diu la Sita Asunción que no escatima qualsevol canal de comunicació per mostrar que els seus alumnes poden arribar a ser alguna cosa més que una colla de marginats socials. Aquest crit per a la igualtat social també el trobem en l'obra *A la sombra del maestro* (1995), quan aquest no està gens disposat que els nens i nenes vagin a treballar en comptes d'anar a l'escola i ho fa saber immediatament a l'alcalde, la qual cosa li acaba costant molt car: «Al maestro, por empeñarse en enseñar, que es decir verdades,

10. LINDO, Elvira: *Manolito Gafotas*, Madrid, Alfaguara, 1994, p. 105.

11. LINDO, Elvira: *Manolito tiene un secreto*, Madrid, Alfaguara, 2002, p. 19.

le quitaron la escuela.<sup>12</sup> Un final similar al de *La profesora que feia faltes d'ortografia*<sup>13</sup> i que recorda a moltes pel·lícules en les que el docent *transgressor*, aquell qui busca canvis considerats perillosos per determinats estaments socials, és apartat de la institució.<sup>14</sup>

Certament hi ha un altre grup de mestres on aquesta tendència a innovar, a aportar nous aires pedagògics a la professió, no hi és tan palesa. Tenen un tarannà més aviat convencional —per exemple, a les series del Greg i la Nikki— i no mostren un gran afecte pels seus alumnes, la qual cosa seria molt característica de les monges de la *Celia en el colegio* (1934) que són les encarregades de custodiar a la trapella criatura.

### Mestres com a models ideals amb vides solitàries.

Els personatges analitzats presenten unes característiques, personals i professionals que podrien considerar-se, en alguns casos, un model ideal. És a dir —i sense que les èpoques es pugui considerar una variable significativa— els mestres encarnen un personatge ideal. Dels mestres analitzats, podrien agrupar-se segons la seva proximitat a aquest concepte d'idealitat que es caracteritzaria per ser molt bondadosos, abnegats, vocacionals i afectuosos amb els seus alumnes. Un cúmul de virtuts que trobem en frases com les següents: «...recordaré los dos años que pasé en tu clase, donde tantas cosas aprendí, donde tantas veces te vi enferma y cansada, pero siempre activa, siempre indulgente, angustiada si alguno cogía un mal vicio en la forma de escribir...»;<sup>15</sup> o en aquesta altra: «Amo al maestro como a otro padre; me da consejos, me enseña, me ama; por eso siempre, cuando me acuesto, por él al cielo lanzo plegarias» (Torres, 1948, p.89).<sup>16</sup>

Els mestres més propers a aquest concepte d'idealitat serien, sense dubte, els 9 personatges de *Cuore* (1886), el protagonista de *Viaje alrededor de la clase* (1909), el de *Fiestas escolares* (1948), Nicómedes Peribáñez, protagonista de *El maestro y el robot* (1983), *A la sombra del maestro* (1995) i Amalia Zapatero, protagonista de *La profesora que feia faltes d'ortografia* (2014). Després segueixen alguns mestres que, tot i que la trama narrativa



Imatge 1: D'esquerra a dreta: El protagonista de *Viaje alrededor de la clase* (1909): La mestra Flo en un moment relaxat imaginada per l'alumne protagonista a *La mestra Flo no sap ni la O* (2014); *La bruixa i el mestre* (2001) i *La mestra Esperança* (2004).

12. FARIAS, Juan: *A la sombra del maestro*, Madrid, Alfaguara, 1995, p. 52.

13. CANALS, Cuca: *La profesora que feia faltes d'ortografia*, Barcelona, Edebé, 2014.

14. OBIOLS SUARI, Núria: «Profesoras y adolescentes en el cine», *Making Of*, 88-89, 2012.

15. AMICIS, *op.cit.*, p. 19.

16. TORRES, Federico: *Fiestas escolares*, Barcelona, Salvatella, 1948, p. 89.

no explicita excessivament les seves virtuts, sí que es desprèn del text una certa idealitat que, en funció del gènere literari, pren unes connotacions o altres. Per exemple, als *Sis Joans* (1928) no es ben bé un mestre ideal el que allí s'hi mostra, però sí que es recull una certa gràcia en el seu estil docent. «És el cas, que el mestre d'aquell poble tot ho feia cantant. Tenia una cantarella que estirant-la un xic per ací o arronsant-la una mica per allà, servia per a tot: per a les taules de sumar i de multiplicar; per a les llistes de pecats que no s'han de fer i per a les oracions més útils» (Riba, 1928, p.102).<sup>17</sup>

Però on l'humor agafa una elevada temperatura en el retrat del mestre certament s'emascara aquesta idealitat tan explícita en altres obres, malgrat hi és. Aquest és el cas de *La mestra Flo no sap ni la O* (2014) on se'ns mostra una mestra molt competent, que està a l'aguait de totes les necessitats dels seus alumnes, que és capaç d'exercir la seva professió amb gran responsabilitat, però darrera d'una imatge que, precisament, és a les antípodes de la idealitat. La mestra representa un paper, davant els seus alumnes, en que els diu que no sap fer res i que són ells qui li han d'ensenyar a ella. Amb aquesta antinòmia, pretén estimular als alumnes que sorprenentment s'empassen l'ham i assumeixen les funcions docents amb la despistada mestra: «No hi havia res a fer. La mestra Flo devia ser la professora més tanoca de la història mundial!».<sup>18</sup> Al marge de si la estratègia està ben narrada o l'obra té qualitat literària, la mestra Flo, mitjançant l'engany, ve a representar una mestra preocupada per la seva feina i els seus alumnes. Una mestra ideal, malgrat els matisos humorístics.

Un cas diferent, però que també guarda certa similitud amb l'anterior cas pel sentit de l'humor i aquesta idealitat encoberta, és la mestra de la sèrie *Manolito Gafotas*. *Sita* no és precisament una mostra d'idealitat. Diu *delicuentes* als seus alumnes de forma molt freqüent, cau i es lesiona quan vol fer una entusiasta i espontània exhibició de ball, agafa unes enrabiades colossals, i sovint els hi refrega pels morros als nens i nenes que, un cop jubilada, no els vol tornar a veure mai més a la vida. La força i el carisma del personatge és innegable i fan que el lector -ben bé igual que el Manolito- acabi agafant un gran afecte per aquesta mestra brutal. *Sita* és un personatge ideal en el sentit que, algú que és capaç de dir als seus alumnes «sois tan tontos que no sabéis ni copiar» (Lindo, 1994, p.85), és capaç d'invertir unes esforços titànics en empènyer als seus alumnes per al seu progrés i la superació del seu estigma social.

D'altra banda, tenim aquells mestres entre els qui la idealitat no és, ni molt menys, cap assumpte d'importància. Fan de mestres i, el fil narratiu, no tracta en cap moment de mostrar-nos les seves excelsos qualitats. Fins i tot, hi ha un cas en que justament el conte serveix per al contrari. Avergonyir-lo per la seva immoralitat seria el que trobaríem en el protagonista de *La cerda y el cerdito* (1940). Un fill desagraït que, finalment és castigat per la seva pròpia mare: «Lo que tu acabas de hacer es una marranada; y una marranada sólo puede hacerla un marrano. A indicación de la madre desnudaron a cerdito, que quedó convertido en un verdadero cerdo. Entonces surgieron entre los animales dos perros y dos lobos, y el uno por aquí y el otro por allá se lo comieron vivo. Los ingratos acaban siempre así».<sup>19</sup>

17. RIBA, Carles: *Els sis joans*, Barcelona, Joventud, 1928, p. 102.

18. GUTMAN, Dan: *La mestra Flo no sap ni la o*, Barcelona, Brúixola, 2014, p. 20.

19. ANÓNIMO: *La cerda y el cerdito*, Barcelona, Sopena, 1940 (?).





Imatge 2: Il·lustració en que podem veure al protagonista de *La cerda y el cerdito* (1940) renegant de la seva pròpia mare.

D'altra banda, trobem una característica comuna entre aquests mestres dels que no en destaca especialment la idealitat: són personatges clau pel pretext narratiu de l'obra que, en la majoria dels casos analitzats, és humorístic. Un de les exemples més emblemàtics és, sens dubte, *Senyor Ruch, mestre d'estudi* (1908). En ella se'ns relata les desafortunades, alhora que còmiques, aventures d'un ruc que vol emular al seu amo i fer de mestre. L'atzar el porta a un poble on, casualment, n'estaven esperant un i com que ell ja s'havia preocupat d'aconseguir una indumentària adequada, passa desapercebut i assumeix el càrrec fins que les seves bestieses, i el retorn a casa, li fan evident la gran veritat de la història: «Aquest abrich y aquestes ulleres y aquet barret que

portes no t'han servit per fer de sabi. Perquè el barret tapava un cap de ruch y a través dels cristalls de les ulleres ni miraven ulls de bestia y l'abrich no conseguia dissimular la cua...».<sup>20</sup> Sense arribar a aquests extrems, trobaríem les cinc monges presents a *Celia en el colegio* (1934). No són ideals perquè, senzillament, l'obra no persegueix aquest propòsit. El veritable propòsit de la sèrie de Celia és fer riure al lector amb unes trames narratives molt ben escrites i amb una protagonista divertida i entranyable.<sup>21</sup> Per tant, les monges compleixen perfectament el seu propòsit què és el de reprimir a la petita bèstia meravellosa coneguda pel nom de Celia que no desisteix ni un instant de fer de les seves. Aquest fet, té una enorme semblança amb unes sèries literàries que, no obstant, s'allunyen molt de la qualitat literària d'Elena Fortún.<sup>22</sup> En elles, el personatge mestre és la *pinça* que serveix per fer lluir al veritable protagonista. El grup de mestres de la sèrie *Diari del Greg* (del 2009 al 2011) i *Diari de la Nikki* (del 2009 al 2001) són persones —10 en el primer cas i 6 al segon— que actuen com a docents molt convencionals. Mestres que, qualsevol dels nosaltres, podria recordar d'una manera molt semblant. S'enfaden, vigilen, castiguen i premien i, de tant en tant, el director fa una xerrada propera als seus alumnes: «m'ha clavat tot el rotllo sobre el respecte i la bona educació (...) xupa-xup i copet a l'esquena».<sup>23</sup> Diguem que, al fil narratiu, el mestre és senzillament la *pinça* humorística perquè el protagonista, nen o adolescent, brilli amb intensitat.

Si alguna característica té la vida dels mestres analitzats és que és d'una senzillesa considerable i, en alguns casos, aquesta humilitat en usos i costums va acompanyada de la soledat. Certament hi ha mestres dels que no en sabem massa coses al respecte —desconeixem si alguns d'ells viuen en contextos molt o poc elitistes—, però hi ha detalls que

20. CREHUET, *op. cit.*, p. 94.

21. L'any 1945 es va fer unes votacions entre els nens madrilenys per saber quin era el seu personatge literari preferit i la guanyadora va ser Celia (CENDÁN PAZOS, *op. cit.*, p.175.).

22. Pseudònim de Encarnación Aragonese Urquijo (1886-1952).

23. KINNEY, Jeff: *Diari del Greg: Atrapados en la nieve*, Barcelona, Empúries, 2012, pp. 67-68.



fan pensar que les seves vides són humils i, en alguns casos, explícitament humils: «El maestro, al quedarse sin casa y sin escuela, alquiló habitación en casa de la viuda y metió allí sus pocas cosas, pocas, algunos libros y ropa»<sup>24</sup> o Amalia Zapatero, la protagonista de *La profesora que feia faltes d'ortografia*, quan a la obra se'ns comenta que «No es podia permetre un allotjament més car» (Canals, 2014, p.12).<sup>25</sup> D'altra banda, i de forma prou evident en moltes obres, aquesta senzillesa va acompanyada de la soledat que, en alguns casos, es projecte vers l'afecte que senten pels seus deixebles: «la seva única família eren tots aquells alumnes que havia tingut durant gairebé quaranta anys de professió».<sup>26</sup>

Curiosament hi ha un parell de casos de mestres enamorats. Un d'ells és el protagonista de *A la sombra del maestro* (1995) on es fa al·lusió a l'enamorament que viu amb una noia del poble. I, l'altre, és *La bruixa i el mestre* (2001) en el que ella, la bruixa, s'enamora perdudament d'un mestre fascinat per l'art de la narració oral. La qual cosa vol dir que, fer de mestre als contes, no està renyit del tot amb introduir algun afer amorós.

### La imatge gràfica dels mestres: sintonia visual i narrativa.

Dels 48 mestres analitzats, n'hi ha un total de 11 que no tenen representació il·lustrada. En els llibres que sí hi és, els estils més predominants són el realisme i la caricatura, tot i que hi ha algun cas que trobem detalls estilístics diferenciats. Per exemple, a *La bruixa i el mestre* (2001), la il·lustradora Asun Balzola mostra el seu estil tan particular que l'acosta a



Imatge 3: Il·lustració feta per Emilio Uberuaga de la Sita Asunción a: LINDO, Elvira: *Los trapos sucios*, Madrid, Alfaguara, 1997.



Imatge 4: El mestre *humà* realitzat per Cornet per a: CREHUET, Pompeu: *Senyor Ruch, mestre d'estudi*, Barcelona, Baguà, 1908.

24. FARIAS, *op. cit.*, p. 70.

25. CANALS, *op. cit.*, p. 12.

26. *Ibid.*, p. 15.

l'expressionisme. Malgrat tot, es fa certament difícil encasellar la il·lustració dels contes en determinats estils artístics com sí es fa habitualment en altres expressions donat el «escaso paralelismo entre las tendencias artísticas claras y definidas en la historia del arte y la expresión artística en la ilustración de la literatura infantil». <sup>27</sup> Però en termes generals, trobem dos tipus de representacions visuals dels mestres. Uns, de caire molt realista, i, els altres, de caire caricaturesc. La qual cosa coincideix amb l'estil narratiu de l'obra. Si el text es pot considerar dins el gènere del realisme, la seva imatge, estilísticament parlant, n'és coherent. I, si el text, té un to humorístic, la imatge del mestre també s'hi adiu. Alguns exemples prou evidents d'aquesta sintonia els trobem amb *Sita*, la mestra del *Manolito Gafotas*. Emilio Uberuaga, uns dels il·lustradors més reconeguts al nostre país, en va fer un retrat que combina perfectament el to grotesc i humorístic del personatge:

La caricatura contribueix a reforçar aquesta sintonia humorística entre imatge i text. No cal dir que, dels llibres analitzats, en destaca un exemple fonamental en aquest estil – per la seva qualitat– com és el que trobem de la mà de Gaietà Cornet a *Senyor Ruch, mestre d'estudi* (1908), llibre i il·lustrador molt estudiat entre els experts. <sup>28</sup>

D'altra banda, val a dir que la relació de la imatge amb el text, en la majoria dels casos, és especificadora, és a dir, que és l'il·lustrador/a qui decideix l'aspecte físic del personatge, sent en molt poques ocasions l'autor qui diu com ha d'ésser.

### Un apunt final: Què en fem de tot plegat?

Un podria caure en l'error que la literatura per a infants ha d'acomplir els propòsits de qualsevol acció pedagògica dissenyada amb una intencionalitat educativa explícita. Diem que és un error perquè, la literatura per a infants, i la literatura en general, és, per sobre de tot, una creació artística i, com a tal, no ha d'estar sotmesa a imperatius que la podrien malmetre, transformar-la en un instrument allunyat del potencial creador i artístic des del qual ha estat creada. No obstant, no som tan il·lusos per pensar que la literatura infantil no té, en certa manera, uns condicionants diferenciats dels de la literatura adulta atès, precisament, el públic al qual va destinada.

En qualsevol cas diem tot això perquè, del que n'estem convençuts, és que d'aquesta anàlisi no ens agradaria que se'n derivés la idea de tractar de modificar les obres de literatura infantil per tal de representar d'una manera diferent al mestre. Més *políticament correctes*, per entendre'ns. Les obres són com són, algunes amb més o menys qualitat, però la nostra pretensió no és *pedagogitzar* la literatura infantil. Però, pensant en *què en fem de tot plegat*, voldríem recordar que, en la nostra experiència a l'aula, la ficció ens ha ofert moltes vegades possibilitats molt suggerents de cara a la formació de mestres. I és la de mostrar a uns altres que exerceixen la mateixa professió que nosaltres hem triat. I, això, ja és un exercici molt sa. Els veiem en situacions reals o irreals. Algunes molt distants de nosaltres i pràcticament impossibles (*El maestro y el robot*, 1983) i d'altres molt més possibles (*Manolito Gafotas* o *El diari d'en Greg*). Veiem mestres que actuen, que

27. OBIOLS, *op. cit.*, p. 177.

28. CASTILLO, *op. cit.*, pp. 103-110 i BARÓ, Mònica; COLOMER, Teresa i MAÑÀ, Teresa (coords.): *El patrimoni de la imaginació: Llibres d'ahir, per a lectors d'avui*, Palma, Institut d'Estudis Baleàrics, 2007, pp. 42-46.

senten, que ploren i riuen (o les dues coses a la vegada) que respiren, que reneguen, que s'equivoquen, que fan el ridícul, o que són veritables mags de la transformació social. I això ens ajuda. Ens ajuda a pensar-nos, a projectar-nos, a entendre'ns millor. *Jo això no ho faria mai... o potser sí? A mi em passa això i em moro allà mateix...* Són coses que, potser, quan hem vist una pel·lícula o hem llegit un llibre, se'ns ha passat pel cap. És inevitable. És l'aprenentatge de model que, la ficció, sovint sap brindar mitjançant trames ubicades en espais i situacions molt peculiars. I nosaltres, lectors o espectadors, ho incorporem al nostra tarannà, d'una manera o altra. I aturar-se a rumiar-hi pensem que pot aportar grans beneficis als futurs mestres.

## Conclusions

Una de les primeres conclusions a les que hem arribat amb el nostre treball és que costa trobar mestres a l'univers de la literatura infantil, la qual cosa ens fa pensar en que sovint, en la ficció, es cerquen espais i temps diferents a la nostra vida quotidiana i els infants no són una excepció. És molt més fàcil submergir-se en la ficció si aquesta ens trasllada a una nova dimensió, diferenciada de la vida real.

Una altra conclusió a la que hem arribat és que, els gèneres literaris no mostren relació amb les èpoques històriques. Humor o drama - com plorar o riure- semblen expressions literàries atemporals, tot i que, el registre narratiu sí que és molt diferenciat segons les èpoques. Per entendre'ns, seria impensable trobar el lèxic d'Elvira Lindo als anys 20 o a l'inrevés. Però el gènere, entès com a categoria general, no es concreta en un temps determinat.

Per un altre costat, hem constatat que hi ha una percepció força positiva de la figura del mestre. I, en alguns casos, destaca de forma molt evident, la seva vocació i l'afecte que senten pels seus alumnes expressat, és clar, de maneres diferents. De fet, aquesta visió concorda amb la idealitat comentada en aquest treball. Hi ha molts mestres que s'acosten a una idealitat i a un bon tarannà docent i, també, la seva manera de viure, amb humilitat i austeritat. D'altra banda, aquesta idealitat sovint va sincronitzada amb els bons desitjos, per part del docent, envers els seus deixebles en pro d'un futur millor. La qual cosa és evident quan el context dels alumnes és desafavorit.

Cal afegir que, quan aquesta idealitat no acompanya als mestres de les narracions analitzades, correspon a quan el personatge adquireix una funció de *pinça* narrativa que fa recaure amb força l'atenció del lector cap a una altra direcció i que acostuma a ser el protagonista infant o adolescent. És a dir, hi ha mestres ideals quan aquests, com a personatges, són un tema molt destacat a la novel·la o al conte. I no ho són quan l'interès de la trama n'és un altre i el mestre actua com a satèl·lit argumental.

Pel que fa a l'expressió visual dels mestres, hi ha una clara sintonia textual i artística. Drama i realisme s'expressen amb claus de realisme i, l'humor, mitjançant la caricatura. I n'és l'il·lustrador/a qui d'una forma majoritària és el responsable de la concreció física del personatge.

Per acabar, treballar amb la ficció, sense ànim de transformar-la, és una de les finalitats d'aquest treball. Mitjançant els textos literaris, un pot reflexionar sobre l'educació, en un marc insòlit, diferent: «la literatura describe y cuestiona realidades educativas, pero también en ocasiones crea realidades todavía inexistentes, y con ellas genera co-

nocimiento pedagógico proyectivo: conocimiento de cómo deberían ser las cosas de la educación». <sup>29</sup> I no tenim cap dubte que *tafanejar* com són i què fan els mestres a la literatura infantil pot ajudar en aquest propòsit. Saber com volem ser i quines són les nostres finalitats com a professionals.

## Bibliografia

### Llibres:

- BARÓ, Mònica; COLOMER, Teresa i MAÑÀ, Teresa (coords.): *El patrimoni de la imaginació: Llibres d'ahir, per a lectors d'avui*, Palma, Institut d'Estudis Baleàrics, 2007.
- BASSA, Ramon: *Literatura infantil, missatge educatiu i intervenció socioeducativa*, Palma de Mallorca, Publicacions de la Universitat de les Illes Balears, 1995.
- BRAVO-VILLASANTE, Carmen: *Historia de la literatura infantil española*, Madrid, Escuela Española, 1979.
- CASTILLO, Montserrat: *Grans il·lustradors catalans*, Barcelona, Barcanova, 1997.
- CENDÁN PAZOS, Fernando: *Medio siglo de libros infantiles y juveniles*, Madrid, Ediciones Pirámide, 1986.
- DESSAUW, Guy: *Historie des écoles*, Cedex, Éditions Petit à Petit, 2007.
- GARCÍA PADRINO, Jaime: *Libros y literatura para niños en la España contemporánea*, Salamanca, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1996.
- LOMAS, Carlos: *Érase una vez la escuela. Los ecos de la escuela en las voces de la literatura*, Barcelona, Graó, 2007.
- MANACORDA, Mario Alighiero: *Storia illustrata dell'educazione: Dall'antico Egitto ai giorni nostri*, Firenze, Giunti Gruppo Editoriale, 1992.
- OBIOLS SUARI, Núria: *Mirando cuentos. Lo visible e invisible en las ilustraciones de la literatura infantil*, Barcelona, Laertes, 2004.

### Capítols de llibres:

- DURAN, Teresa: «Crehuet, Pomeu, Senyor Ruch, mestre d'estudi (1908)», en BARÓ, Mònica; COLOMER, Teresa i MAÑÀ, Teresa (coords.): *El patrimoni de la imaginació: Llibres d'ahir, per a lectors d'avui*, Palma, Institut d'Estudis Baleàrics, 2007.
- TRILLA BERNET, J. «Pedagogías narrativas», en TRILLA BERNET, J.: *La aborrecida escuela. Junto a una pedagogía de la felicidad y otras cosas*, Barcelona, Laertes, 2002, pp. 141-157.

### Articles:

- OBIOLS SUARI, Núria: «Profesores y adolescentes en el cine», *Making Of*, 88-89, pp. 7-25.
- TRILLA, Jaume; CARBONELL, Jaume: «La escuela en la literatura», *Cuadernos de Pedagogía*, 187, 1990, pp. 187-193.

29. TRILLA BERNET, J. «Pedagogías narrativas», en TRILLA BERNET, J.: *La aborrecida escuela. Junto a una pedagogía de la felicidad y otras cosas*, Barcelona, Laertes, 2002, p. 149.

### Documents digitals:

BIMUS (Red de bibliotecas de museos: «Bibliotecas de museos» a: <http://bvpb.mcu.es/museos/es/consulta/registro.cmd?id=437177> [Consulta: 19 de febrer del 2015].

### Llibres de literatura infantil analitzats:

- ANÓNIMO: *La cerda y el cerdito*, Barcelona, Sopena, 1940 (?).
- AMICIS, Edmondo de: *Corazón*, Madrid, Alba, 1970.
- CANALS, Cuca: *La profesora que feia faltes d'ortografia*, Barcelona, Edebé, 2014.
- CARABIAS ESCOTS, Ninfa: *Era Mèstra Pèpa*, Lleida, Pagès editors, 1999.
- CASAMAJOR, Gregori: *És dur ser mestre...*, Barcelona, Graó, 1997.
- CREHUET, Pompeu: *Senyor Ruch, mestre d'estudi*, Barcelona, Baguñà, 1908.
- DEL CAÑIZO, José Antonio: *El maestro y el robot*, Barcelona, Cruïlla, 1983.
- FARIAS, Juan: *A la sombra del maestro*, Madrid, Alfaguara, 1995.
- FORTÚN, Elena: *Celia en el colegio*, Madrid, Aguilar, 1934.
- GANGES, Montserrat: *Fem de mestre*, Barcelona, Combel, 2012.
- GUTMAN, Dan: *La mestra Flo no sap ni la o*, Barcelona, Brúixola, 2014.
- KINNEY, Jeff: *Diari del Greg: Un príngat total*, Barcelona, Empúries, 2009.
- Diari del Greg: El Rodrick mana*, Barcelona, Empúries, 2009.
- Diari del Greg: La crua realitat*, Barcelona, Empúries, 2010.
- Diari del Greg: Quina calda*, Barcelona, Empúries, 2010.
- Diari del Greg: Això és massa*, Barcelona, Empúries, 2010.
- Diari del Greg: Fes el teu propi llibre*, Barcelona, Empúries, 2010.
- Diari del Greg: Atrapados en la nieve*, Barcelona, Empúries, 2012.
- LANDA, Mariasun: *La bruixa i el mestre*, Barcelona, Barcanova, 2001.
- LINDO, Elvira: *Manolito Gafotas*, Madrid, Alfaguara, 1994.
- Pobre Manolito*, Madrid, Alfaguara, 1995.
- Los trapos sucios*, Madrid, Alfaguara, 1997.
- Manolito on the road*, Madrid, Alfaguara, 1998.
- Yo y el imbécil*, Madrid, Alfaguara, 1999.
- Manolito tiene un secreto*, Madrid, Alfaguara, 2002.
- MARINEL-LO, Manel: *Viaje alrededor de la clase*, Barcelona, Blas Camí, 1909.
- RIBA, Carles: *Els sis joans*, Barcelona, Joventud, 1928.
- RUSSELL, Rachel Renée: *El diario de Nikki.*, Barcelona, Molino, 2009.
- Diari d'una penjada 1*, Barcelona, Molino, 2010.
- Diari d'una penjada 2*, Barcelona, Molino, 2011.
- SOLER, Teresa: *La mestra Esperança*, Alzira, Bromera, 2004.
- TORRES, Federico: *Fiestas escolares*, Barcelona, Salvatella, 1948.

---

# UNS GUIONS RADIOFÒNICS SOBRE EL POETA VERDAGUER DEL PEDAGOG ARTUR MARTORELL<sup>1</sup>

Ramon Pinyol Torrents<sup>2</sup>

Laura Vilardell Domènech<sup>3</sup>

Universitat de Vic-UCC

## Verdaguer: figura emblemàtica de la literatura catalana

Encara que per a un públic català la figura de Jacint Verdaguer i Santaló (1845-1902) és sobradament coneguda i la seva categoria de clàssic de tots els temps indiscutible, no podem, en un congrés com el present de recordar per a uns, i donar a conèixer per a uns altres, alguns dels trets de la seva figura com a l'escriptor català més representatiu de la literatura catalana contemporània. D'una banda, fou el literat més notable del Romanticisme català i, alhora, la que va obtenir més reconeixement nacional i internacional. I quan parlem de «clàssic» ho fem no en el sentit d'oposat «romàntic», sinó en el sentit de personatge modèlic, imitat, admirat i estudiat com gairebé cap altre de les lletres catalanes modernes.

A més, cap altre escriptor ha aconseguit de mantenir com Verdaguer —«Mossèn Cinto» en la denominació dels clergues seculars a Catalunya— un lloc en el cor del poble, fins al punt que algunes composicions seves, s'han arribat a tradicionalitzar-se, musicades, i molta gent ignora que ell en fou l'autor —el cas del «Virolai» o de «L'emigrant», posem per cas, encara avui veritables himnes nacionals catalans subalterns i/o substitutoris—.

La producció verdagueriana, que abraça la quarantena de títols, sobretot en poesia, abraça diversos gèneres poètics (èpic, bucòlic, patriòtic, religiós...), encara que van ser sobretot els grans poemes èpics (*L'Atlàntida* i *Canigó*) i la literatura religiosa els que van fonamentar la seva fama. Sobre esta última, la religiosa, cal assenyalar que s'acosta als trenta títols i que engloba especialment els gèneres hagiogràfic, el devot i el místic.

Verdaguer, des del moment que decidí dedicar-se al sacerdoci, va centrar la seva producció en la temàtica religiosa i va posar la seva activitat al servei de l'Església. En este camp el seu treball fou immens, de to i valor desiguals, i vehiculat a través de fulls volants, estampes, revistes religioses i plec solts, i així va obtenir gran difusió i popularitat entre les masses catòliques. Cal dir-ho tot: aquesta obra devota és la part de la seva producció que s'ha vist més afectada pel pas del temps. En les altres dues vessants, la mística

1. Aquest treball s'inscriu en les investigacions que es duen a terme dins del Grup de Recerca Consolidat TEXLICO de la UVic-UCC (2014 SGR 1380) i dins del Projecte Ministerial I+D FFI2011-26367. Ens cal fer un reconeixement especial a les germanes Maria i Montserrat Martorell i Codina, filles d'Artur Martorell i germanes d'Oriol Martorell, per la seva gentilesa a facilitar-nos nombroses dades de tipus biogràfic. També cal agrair als col·legues Joan Soler i Antoni Tort el suport bibliogràfic que ens han donat.

2. Contacto: Tel. 938816024. Correu electrònic: ramon.pinyol@uvic.cat

3. Contacto: Tel. 938816024. Correu electrònic: laura.vilardell1@uvic.cat

i l'hagiogràfica, és on el poeta presenta llibres i poemes molt més elaborats i d'ambició més gran i literària. A ella es referia el gran crític espanyol Marcelino Menéndez Pelayo en el seu discurs d'ingrés a la Real Academia Española de la Lengua, on va afirmar que per la seva alta qualitat Verdaguer el poeta místic espanyol més rellevant del segle XIX.<sup>4</sup>

De tota manera, Verdaguer era un poeta culte, àvid lector i molt curiós, que ja de jove va pretendre realitzar una obra de gran volada que li proporcionés prestigi personal, a la vegada que el donés a la literatura catalana. Així, va dedicar, amb èxit, part dels seus esforços literaris a la construcció de poemes èpics llargs, dels quals, segons les preceptives de l'època, no podia deixar de tenir cap literatura rellevant.

A partir de la publicació de *L'Atlàntida* (1877), Verdaguer va obtenir, com ja hem remarcat més amunt, una àmplia difusió catalana, espanyola i internacional, amb múltiples traduccions d'aquesta epopeia i d'altres títols, tant al castellà com a d'altres llengües europees (francès, alemany, italià, txec, occità, portuguès). I així es va fonamentar la seva fama internacional de poeta, alhora que es donava a conèixer la literatura catalana renaixent. L'epopeia *Canigó* (1886), de la qual ens ocupem en aquesta treball, va consolidar per sempre la seva fama com a poeta nacional català i el més important del segle XIX.

### El cas de Ràdio Barcelona i el català. Les normes de la censura

La ràdio, que tingué un paper molt destacat en el triomf del bàndol anomenat «nacional» durant la guerra civil, va ser controlada de manera rigorosa pel règim franquista. D'entrada, cal recordar que la ràdio sempre fou considerada de titularitat pública (diríem que això encara és així avui dia) i les emissions privades (la SER la més important) emetien per concessió estatal i sempre van ser controlades molt de prop. És ben conegut el fet que la ràdio privada tenia prohibida l'emissió d'informatius, fossin d'àmbit internacional, espanyol o simplement local: les notícies eren sempre donades per RNE, en el que popularment s'anomenava «el parte» o bé per les emissores locals de la cadena estatal, amb les quals estaven obligades a connectar totes les ràdios de l'Estat.<sup>5</sup>

La legislació franquista, que establia tant les llicències administratives per emetre com la potència de les emissores, el nomenament dels directors o intervenia en l'accionariat de les cadenes privades, també incloïa les normes de censura.<sup>6</sup> La censura radiofònica, tanmateix, s'atenuà una mica a partir de finals dels anys 50 pel que fa als espais

4. Vegeu «La poesía mística en España» (1881), recollit dins MENÉNDEZ PELAYO, Marcelino: *Estudios y discursos de crítica histórica y literaria*, vol. II, Santander, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1941, pp. 109 i s.

5. Pel que fa a la utilització de la ràdio per part dels «nacionals» durant la guerra, vegeu DÍEZ, Emeterio: «La censura radiofónica en la España nacional 1936-1939», *Zer*, vol. 13, núm. 24, 2008, pp. 103-124. I pel que fa als intents, en part fallits, de la ràdio oficial (RNE), d'usar les ones per instruir políticament el jovent en els primers anys de la dictadura nacionalcatòlica, cal tenir present l'interessant treball de GÓMEZ GARCÍA, Salvador: «Adoctrinando el futuro: las emisiones infantiles y juveniles de Radio Nacional de España durante el primer franquismo», *Zer*, vol. 16, núm. 30, 2011, pp. 135-152.

6. Per a la normativa de censura, complexa i variable segons el moment, i sempre sotmesa a l'arbitrarietat de censors, caps de servei, directors generals, governadors civils i ministres, i les circumstàncies històriques de cada moment, compta amb un excel·lent estudi de FAUS PELAU, Àngel: *La radio en España (1896-1977)*. *Una historia documental*, Madrid, Santillana, 2007, esp., pel que fa al tema que ara tractem, les pp. 548-588, amb les notes a les pp. 1158-1177.



informatius de tipus local, però fou sempre molt fèrria pel que fa a la política i la moral.<sup>7</sup> Amb tot, convé recordar que aquestes normes de censura van estar en vigor trenta-vuit anys: de 1939 a 1977!

La presència del català a la ràdio va ser especialment prohibida en els primers anys del franquisme. Convé recordar, en aquest sentit, que, a més, les ràdios privades no podien emetre res que no fos prèviament autoritzat per la censura, a la qual s'havien de donar, amb un mínim de 36 hores d'antelació, tots els guions del que es pensava emetre cada dia i que hi havia uns funcionaris encarregats d'escoltar tota la programació privada seguint els guions autoritzats per si s'hi produïa alguna desviació, que era severament castigada, ja sigui amb esbroncades telefòniques, citacions als despatxos de la censura, obertura d'expedients administratius, si fos el cas, amb les multes, suspensions de sou i feina i/o destitucions.<sup>8</sup>

Ràdio Barcelona, que sempre va intentar mantenir una certa autonomia pel que fa a la programació, força centralitzada des de Madrid per la SER, va tenir com a director en els anys 50 a Ramon Barbat (destituït per raons polítiques el 1962),<sup>9</sup> va constituir una anomenada «Junta Asesora» de notables,<sup>10</sup> que va orientar-la en una línia educativa en la programació. Així van entrar-hi les emissions ràdioescolars d'Artur Martorell, els programes de divulgació històrica barcelonina d'Agustí Duran i Sanpere, la ràdiobeneficència, emissions d'apostolat religiós, etc. De fet, segons Armand Balsebre, «Ramon Barbat representa una cierta línia de continuidad con el ideario moral-religioso y catalanista que definió el perfil *cultural* de Radio Barcelona en los años 20.»<sup>11</sup>

És en aquest marc, i també per la direcció efectiva de l'emissora que portava el cap de programes, Jaume Torrents, que cal situar els programes d'Artur Martorell. Cal dir, de tota manera, que els programes radiofònics van ser, si més no durant unes quantes dècades, bàsicament en castellà, malgrat que la temàtica, com és el cas dels guions d'Artur Martorell, fossin de temàtica catalana i incloguessin citacions, a voltes força llargues, de fragments literaris en català i que es fessin, a partir de 1945, esporàdiques emissions de radioteatre en català, de fet abans que es permetessin les representacions públiques en teatres comercials. Un cas excepcional, del qual parlarem tot seguit, fou el d'una primera emissió en aquest sentit: un *Canigó* basat en l'obra verdagueriana.

### **Un intent d'apropiació franquista de Verdaguer: el cinquantenari de la mort (1952)**

En un context de canviar una mica la cara del règim davant de la derrota de les potències feixistes davant dels aliats, es va esdevenir el cinquantenari de la mort de Verdaguer. El règim, que tenia en Verdaguer una de les poques figures que podia assimilar (era capellà,

7. BALSEBRE, Armand: *Historia de la radio en España*, Madrid, Cátedra, vol. 2, 2002, pp. 229-231.

8. *Ibid.*

9. *Ibid.*, pp. 232-233.

10. *Ibid.*, p. 233. Entre els «notables» hi havia personatges com Agustí Duran i Sanpere (director de l'Arxiu Històric de Barcelona, el regidor de Cultura de l'Ajuntament i catedràtic Tomàs Carreres Artau, l'escriptor i exlliguista Joaquim M. de Nadal, el canonge catalanista Josep M. Llovera, el sacerdot, periodista i liturgista Lluís Carreras, etc.

11. *Ibid.*, p. 234.

se'l podia considerar un autor «espanyol» si es feia una certa lectura de *L'Atlàntida*, no havia estat mai «separatista» i tenia una idea d'Espanya com a unitat catòlica i defensora/propagadora del cristianisme no incompatible amb la seva catalanitat manifesta..., ja havia estat utilitzat per Primo de Rivera.<sup>12</sup> Entre altres fets destacables, i després de barallar-se amb la censura, l'editor Josep M. Cruzet va obtenir permís de la censura per editar les *Obres completes* del poeta (amb algun text expurgat per l'editor mateix), però amb una condició brutal: l'ortografia havia de ser la de l'època de Verdaguer.<sup>13</sup> Era la manera de convertir el poeta en un escriptor mig il·legible, arcaic, sense que ens els anys anteriors hi hagués la reforma ortogràfica, lèxica i gramatical de l'Institut d'Estudis Catalans i de Pompeu Fabra, que havia convertit la llengua catalana en un idioma lingüísticament ben estructurat, unificat i modernitzat. Un atac més directe i insidiós contra el català no podia haver-se programat millor des del falangisme que regia la censura.<sup>14</sup>

Amb tot això, aprofitant que es van programar molts actes oficials d'homenatge, se li van dedicar pàgines a publicacions afins o controlades pel règim (*La Estafeta Literaria* o el *Boletín de la Real Academia Española*), misses commemoratives a Madrid i altres ciutats, discursos, conferències, partitures sobre textos seus, etc. Aprofitant que la Comissió Organitzadora dels actes a Barcelona era el governador civil, Ràdio Barcelona va aconseguir, després de no poques dificultats, que es fes una emissió de «radioteatre» el 17 de maig de 1945, en català, la primera aparició pública en ràdio de l'idioma del país després de la guerra. Segons la censura, «desde el punto de vista de su contenido, nada impide su autorización». El que ho impedia era el criteri que «prohibía los idiomas regionales».<sup>15</sup> El governador civil finalment va autoritzar la representació radiofònica,

12. Vegeu en aquest sentit, de manera abreujada, el que n'explica, a propòsit de la inauguració oficial del monument al poeta del 1924, on només hi foren presents tropes militars i autoritats, sense que s'hi convidés el poble, MICHONNEAU, Stéphane: *Barcelona: memoria i identitat. Monuments, commemoracions i mites*, Vic, Eumo, Universitat de Vic, 2002, pp. 153-159 i 267-271. Vegeu, igualment, GÜELL, Margarida: «Vicissituds i fortuna del monument a mossèn Cinto Verdaguer a Barcelona», *Anuari Verdaguer*, 19, 2011, pp. 271-289. Un intent anterior, per part de la Real Academia Española en aquest cas, data de 1904, a fi de fer una edició bilingüe de totes les obres de Verdaguer, que va fracassar bàsicament per l'avarícia dels hereus de Verdaguer, com ha estudiat PINYOL i TORRENTS, Ramon a «L'edició (fallida) de l'obra completa de Verdaguer per part de la Real Academia española (1904)», dins LAFARGA, Francisco, PEGENAUTE, Luis i GALLÉN, Enric (eds.), *Interacciones entre las literaturas ibéricas*. Berna, Peter Lang, 2010, pp. 423-435. Convé recordar, per significatiu, que en aquest moment era president del govern espanyol Antonio Maura, que, alhora, era director de la RAE (el temps, llavors, devia donar per fer moltes coses, pel que es veu). Maura va fer aprovar amb gran celeritat el projecte, va nomenar la comissió dictaminadora ràpidament i va trobar el finançament de manera immediata. A banda de la seva admiració per Verdaguer, que està comprovada, Maura veia també en el projecte, com diu en una carta del moment, «una oportunitatíssima triaca contra la ponzoña del desafecto», o sia, el catalanisme. (pp. 428).

13. Se'n van fer dues edicions: 1943 i 1946. El 1949 ja va poder sortir una edició amb l'ortografia regularitzada.

14. Un resum de l'afer es troba a GALLOFRÉ I VIRGILI, Maria Josepa: *L'edició catalana i la censura franquista (1939-1951)*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1991, pp. 154-161. Diversos testimonis, recollits ens obres diferents, indiquen que l'«inventor» de l'operació va ser el filòleg falangista i rector de de la Universitat de Salamanca (i traductor, entre altres fets rellevants, de l'entrevista entre Franco i Hitler a Hendaya) Antonio Tovar, que com a bon lingüista, sabia com posar una bona càrrega de dinamita a una llengua que, com el català, estava en procés de recuperació normatiu. Tovar, d'altra banda, va acabar anys després barallat amb el franquisme.

15. Traiem les cites del documentadíssim estudi de CASALS I MARTORELL, Daniel: «La recuperació del radioteatre català Barcelona després de la guerra. Representació de *Canigó*, de Jacint Verdaguer, a Ràdio Bar-

amb guió i direcció d'Armand Blanch, amb acompanyament musical de l'Orfeó Català i el Quadre Escènic de Ràdio Barcelona del qual formaven part joves actors al costat de personatges més grans i de reconegut relleu com el mateix Blanch, Enric Borràs, Maria Morera, Ricard Palmerola o Josep Maria Angelat. Cal assenyalar que, en aquest cas, el guió era tot adaptat a les normes de l'Institut d'Estudis Catalans. I que no era poesia el que es feia, sinó una representació dramàtica pensada per ser radiada contenint l'argument bàsic del poema.

Després d'aquest episodi i dels intents que de manera esquemàtica hem intentat resumir en relació a l'apropiació franquista del centenari del naixement de Verdaguer, el 1952 s'esdevingué el cinquantenari de la mort. Alta volta, i ara amb més armes i bagatges, el franquisme intentà novament apropiarse la figura de Verdaguer. Més llibres, més conferències, estrenes musicals d'òperes, números monogràfics de revistes vinculades al règim Si el 1945 hi hagué sobretot una forta reacció catalanista en contra des de l'exili, ara les circumstàncies havien començat a canviar i des de Catalunya es programaren molts actes al marge de les commemoracions oficials i s'editaren llibres que aportaven noves interpretacions sobretot sobre l'anomenat «cas Verdaguer».<sup>16</sup> És en aquest context, i com explícitament deia Martorell en el pròleg al primer capítol de la sèrie, vosaltres infants «tambié tenéis derecho a participar de esta conmemoración y por tal motivo os dedicamos estas emisiones».

Malauradament, l'ús pedagògic o parapedagògic de la ràdio pràcticament no ha estat estudiat i fa de mal dir fins a quin punt els programes d'Artur Martorell i la seva filla i col·laboradora, Maria, representen una novetat, sobretot en un context europeu. En el context espanyol, estem gairebé segurs que sí que ho foren.

### L'interès d'Artur Martorell per Verdaguer

Artur Martorell i Bisbal (1894-1967) fou, com ja hem anat dient anteriorment, un dels més destacats pedagogs del segle XX que, per resumir-ho amb mots de l'Enciclopèdia Catalana, «inculcà als infants l'hàbit de la reflexió personal des d'una perspectiva cívica, moral i religiosa, i donà un ensenyament viu de la realitat mitjançant el treball col·lectiu i l'elaboració perceptiva dels conceptes». La seva tasca com a pedagog, reconeguda per tothom, compta amb molts estudis i no és ara el moment de fer-ne un resum. Remetem a la bibliografia que el lector trobarà a peu de pàgina.<sup>17</sup> No podem estalviar-nos, però, de

celona (1945)», *Anuari Verdaguer*, 14, 2006, pp. 233-251.

16. Resulta impossible de detallar tot el moviment que hi va haver a l'entorn de la commemoració. Hom se'n pot fer una idea sobretot amb tres estudis: GUILLEUMAS, Rosalia: *Deu anys de publicacions verdaguerianes (1945-1954)*, segona part del llibre *Ramon Llull en l'obra de Jacint Verdaguer*, Barcelona, Barcino, 1988. SOLDEVILA, Llorenç: «Commemoracions verdaguerianes a l'exili europeu i iberoamericà el 1945 i 1952», *Anuari Verdaguer* 16, 2008, pp. 159-173. CÒNSUL, Isidor: «La postguerra. 1945 i 1952. Dues commemoracions verdaguerianes», en CÒNSUL, Isidor: *Jacint Verdaguer. Història, crítica i poesia*, L'Hospitalet de Llobregat, Edicions del Mall, 1986, pp. 125-135.

17. Resulten especialment rellevants els tres títols següents: AINAUD DE LASARTE, Josep M. et al: *Artur Martorell i Bisbal (1894-1967)*, Barcelona, Ajuntament de Barcelona, 1995. AAVV: *Actes del col·loqui universitari Artur Martorell, educador del nostre temps*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat. DEFIS I PEIX, Otilia: *Artur Martorell, l'home*, Barcelona, Societat Catalana de Pedagogia, Institut d'Estudis Catalans, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1995. Cal referir-se, només de passada, a la seva gran tasca com a gramàtic i

recordar que va ser l'home que, des de l'Institut Municipal de va aconseguir mantenir un cert esperit, dins les escoles municipals barcelonines, que enllaçava amb la tradició pedagògica modernitzadora catalana d'abans de la guerra i que, per aquest i altres fets, va ser represaliat en més d'una ocasió i va acabar la seva vida laboral, dos anys abans de jubilar-se, com a cap del Negociat de Cementiris (1962) en haver-se oposat a l'estatalització de les escoles barcelonines.

Quan a la seva filla gran, Maria Martorell Codina, col·laboradora dels guions, ha tingut una llarga trajectòria com a mestra tant dins l'ensenyament públic com privat i va acabar la seva vida laboral a l'Institut Municipal d'Educació de Barcelona. Traductora d'un quantitat ingent de cançons per a corals infantils, sobretot des de l'alemany, el francès i l'anglès, ha estat durant moltíssims anys la directora del Secretariat de Corals Infantils de Catalunya. El 1962 va fundar, amb el seu germà Oriol, la coral L'Esquitx, com a prolongació de la Coral Sant Jordi. El 2013 la Generalitat de Catalunya li va concedir la Creu de Sant Jordi.

Pel que fa a Verdaguer, s'interessà en la seva recuperació des del punt de vista infantil i juvenil, per apropar-lo a les noves generacions d'estudiants. De fet, ja veurem que no serà l'únic escriptor pel qual s'interessarà de manera especial, tot i que amb comunicació personal amb dues de les seves filles, arribem a la conclusió que els tres poetes que més considerava eren Joan Maragall, Josep Carner i Jacint Verdaguer. Tant és així, que és evident que dins de les seves seleccions de lectures, sempre adaptades perquè els nens poguessin llegir de manera autodidacta, trobem diversos fragments del poeta de Folgueroles.

El primer volum d'aquestes seleccions de textos és *Llibres de llenguatge, selecta de lectures I. Les plantes, els animals, els elements*. Selecció i notes per Artur Martorell Bisbal.<sup>18</sup> Aquest opuscle, juntament amb els altres dos volums que conté la col·lecció —*La mar, la plana, la muntanya*, també de 1934 i *Els pobles, les ciutats, els homes*, de 1935— és una miscel·lània de fragments literaris relacionats amb els elements quotidians per als infants: per mitjà d'aquestes «característiques del paisatge» (segons el mateix antòleg) els menuts s'apropen a la lectura de poesies de noms rellevants de la història de la literatura catalana, com Carles Riba, Jacint Verdaguer, Josep M. de Sagarra, Tomàs Garcés, Guerau de Liost o Joan Maragall. Abans de començar a entrar en matèria, l'autor de l'antologia insereix, com a pròleg, una nota als mestres, en què destaca, sobretot, la dificultat de l'alumne per poder entendre el llenguatge poètic, «depurat i matisat, ric de ressonàncies i accepcions, al servei, moltes vegades, d'unes formes imatjades, estranyes al parlar habitual dels nostres infants». És aquí on apareix el paper del mestre, que és qui hauria d'ajudar l'infant. En el cas d'aquest recull, però, el professor es supleix amb l'apartat «vocabulari i notes», que Artur Martorell inserí per tal que l'alumnat pogués treballar autònomament. Tant és així que l'antòleg afirma: «tot el nostre esforç ha tendit a facilitar al noi una lectura perfecta, perquè sense ella no és possible sentir el veritable goig de la lectura.» Ultra això, el mestre o els pares també hi poden intervenir per tal que el nen adquireixi una comprensió perfecta del text en qüestió. Per últim, Martorell adverteix

lexicògraf, juntament amb Emili Vallès, que amb el pseudònim de Jeroni Marvà van publicar una bona colla de llibres de caire didàctic per a l'aprenentatge de la llengua catalana.

18. Barcelona, Gustau Gili, 1934.

que en algun cas, com que hi ha composicions d'abans de la normalització fabriana, s'ha hagut d'adaptar el text a la normativa per poder-lo fer més entenedor.

Així, doncs, una valoració general de tots els comentaris ens fa concloure, primer de tot, dient que l'antòleg té un gran coneixement de la literatura catalana i una singular estimació per l'obra verdagueriana. I això es transmet a l'infant per mitjà de les paraules, de les imatges i de les explicacions que va fent dins de cada estrofa, perquè el jove no es perdi, però també perquè conegui les paraules poètiques emprades per Verdguer.

En definitiva, posa en relleu els grans dots pedagògics de Martorell, en una forma, és clar, que avui no utilitzaríem, però que a la seva època fou molt novedosa. I noti's, encara, que, en el fons, també hi batega l'esperit patriòtic de l'antòleg i del moment històric en què aparegué l'obra.

### **El poema de Jacint Verdguer «Canigó» contat als infants**

Aquesta adaptació,<sup>19</sup> criticada en el seu moment per alguns pel fet que era relativament reduccionista i també per algunes qüestions de modernització de llenguatge, va representar, d'una banda, una nova manera de divulgar els clàssics per als infants i, de l'altra, una recuperació d'un poeta que havia estat marginat ens els darrers vint anys. Sense tenir en compte aquestes circumstàncies, no es pot valorar adequadament el que representa fer una adaptació, que és diferent d'altres tipus de projectes didàctics.

Pel que fa a la forma, la major part del text és escrit en prosa, tot i que en nombrosos casos Martorell aprofita fragments de text extrets directament de Canigó i els trasllada en cursiva. Ho fa, per exemple, al cant I quan Gentil diu al seu pare que vol ser cavaller i es presenta el diàleg en cursiva, o al capítol II, que transcriu tot «Lo Ram Santjoanenc», encara que en modernitza l'article.

A la pàgina següent es presenta una taula amb tots els fragments de poemes que Martorell copia de *Canigó*.

Un cop vist l'esquema de la conservació dels versos verdaguerians, resumim, de manera molt succinta, l'argument de Canigó. Es tracta d'una epopeia formada per dotze cants i un epíleg. Justament aquest epíleg, que és el diàleg entre els dos campanars dels monestirs de Sant Miquel de Cuixà i Sant Martí del Canigó, fou l'origen del poema. Verdguer fonamenta l'obra en tres pilars bàsics: catalanitat, religiositat i natura. El cavaller Gentil, fill de comte Tallaferro combat amb el seu oncle Guifré contra els sarraïns que estaven envaint Catalunya. Gentil abandona el combat atret per les fantasies suggerides per la muntanya del Canigó. Enamorat de Flordeneu, princesa de les fades de la muntanya, viatja amb ella per tot el Pirineu. Guifré assassina el seu nebot per haver abandonat la batalla. Com a forma d'expiació, i guiat pel seu germà l'abat Oliba, funda el monestir de Sant Martí, on es clava una creu que significa el triomf del Cristianisme sobre les forces paganes (les fades) i els musulmans.

No voldríem acabar aquest apartat sense fer esment, ni que sigui de passada, de l'actualitat del llibre i és que l'any 1986, en el marc del centenari de la publicació del volum, l'editorial Proa va reeditar la versió i, vist l'èxit de vendes que va experimentar, se'n

19. Edició il·lustrada per Quelus (pseudònim de Miquel Cardona i Martí). Fou editada l'any 1929 per Edicions Proa de Badalona, dins la col·lecció Biblioteca Grumet, definida com «Les obres mestres de la literatura explicades als infants».

Capítol de la versió de Martorell	Cant de Canigó a què correspon	Versos de Canigó reproduïts per Martorell. La indicació dels versos és de TO <sup>1</sup>
Capítol 1	Cant I	v. 12-24 i v. 57-60
Capítol 2	Cant I	v. 150-156 i v. 193-236 («Lo ram santjoanenc»)
Capítol 3	Cant II	v. 271-282
Capítol 4	-	-
Capítol 5	Cant IV	v. 1-8, v. 65-80 i, de «La Maladeta», v. 137-148, v. 155-160 i v. 197-202 i, del mateix cant IV, v. 405-408.
Capítol 6	Cant V	Sota l'epígraf «La campana de Sant Guillem», v. 26-44, v. 53-56, v. 89-94, v. 182-183, v. 220-222 i v. 225-229.
Capítol 7	Cant VI	v. 89-92 i, de «El Rosselló», v. 117-166 i v. 172-176.
Capítol 8	Cant VI	«Cor de goges», v. 249-252, v. 253-280, un altre cop el «Cor de goges», v. 309-312, «La de Banyoles», v. 343-380 i, també, el «Cor de goges» v. 381-384, «La de Fontargent», v. 417-444 i «Cor de goges», v. 445-448; «La de Lanós [Martorell escriu La Nos]», v. 449-457 i el «Cor de goges», v. 458-461.
Capítol 8	Cant VII	v. 1-8 del discurs de Flordeneu.
Capítol 9	Cant VII	«Noguera i Garona», v. 137-204; de «Lampègia», v. 237-244.
Capítol 10	Cant VII	del «Cant de Gentil», v. 361-396.
Capítol 11	Cant VIII	v. 139-140.
	Cant IX	v. 18-20.
Capítol 12	Cant IX	v. 99-100, v. 156-160, v. 240-255, v. 271-280, v. 539-544.
Capítol 13	-	-
Capítol 14	Cant XI	v. 43-48, v. 111-114, v. 205-210, v. 345-348
Capítol 15	Cant XII	v. 263-271, v. 282-285, v. 300-304, v. 387-388 i, del «Cor Final», v. 441-444.

\*VERDAGUER, Jacint: *Totes les obres (TO)*, II *Poemes llargs. Teatre*, Barcelona, Proa, 2003.

feren reimpressions el 1987, 1992, 1998 i 2002.<sup>20</sup> La versió del 86, de fet obeeix a «canvis d'estil i de llenguatge», augment de la part antològica i un vocabulari final, segons explica Joan Triadú al pròleg de l'opuscle. L'arranjament de l'edició original de 1986 va anar a càrrec de Maria Martorell.

### Els guions de Martorell i la seva visió de Verdaguer

Les emissions radioescolars, ideades per Artur Martorell, amb la col·laboració de Maria Martorell, i iniciades a la primavera de 1945, s'emeten els dimecres a 3/4 de 4 de la tarda, duraven mitja hora i consistien en tres parts: una primera dedicada al personatge o esdeveniment que es tractés, una part musical i normalment una faula amb la seva corresponent moralitat. Eren emesos precisament en dimecres, en un hora en què podien ser escoltats a les classes (si aquestes disposaven d'aparell receptor).<sup>21</sup>

20. Aquesta última sembla que en una edició especial del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

21. Convé recordar que en aquella època els dijous a la tarda era festiu i que els dissabtes al matí hi havia classe.

L'any 1952 i aprofitant la commemoració del cinquantenari de la mort de Jacint Verdaguer, com ja hem dit, les *Emisiones Radioescolares* es van concentrar en aquesta figura a l'estiu en una sèrie de set programes que va començar el dia 6 d'agost de 1952 (programa 298) i va acabar el 17 de setembre (programa 304). Tot i que no disposem dels informes de censura dels programes, ja que de moment no s'han localitzat, sí que tenim l'«escaleta» (com es coneixia l'índex d'emissions del dia aprovat per l'autoritat censòria), on figuren autoritzats per la censura sense indicacions que facin referència al contingut que, en tot cas, devien trobar-se en els guions corresponents. Els dos textos de què disposem, procedents de la col·lecció Isidre Magriñà de la Biblioteca de Catalunya,<sup>22</sup> on es conserven sota les signatures Ms. 3927 i Ms. 3929 difereixen en el fet que en el primer hi ha més indicacions de caire radiofònic, mentre que a l'altre hi ha simplement el text, cosa que podria fer suposar que aquest segon guió més literari fos una còpia del que va anar a la censura.

Martorell, en un breu pròleg al primer dels programes, després de justificar la necessitat de commemorar l'efemèride verdagueriana del moment, i de parlar de les instal·lacions del que hauria de ser després el Museu Verdaguer de Vil·la Joana de Vallvidrera, remarca significativament i textualment que:

«Vosotros, niños y niñas que nos escucháis, también tenéis derecho a participar de esta conmemoración y por tal motivo os dedicamos estas emisiones en las que intentaremos poner a vuestro alcance lo más importante de la vida y de la producción de Jacinto Verdaguer.»

La intenció no podia ser més clara. Potser no caldria, però pensem que de tota manera s'ha de tornar-ho a recordar, que aquests programes van ser radiats en castellà, però amb molts versos intercalats en català i sempre amb il·lustracions cantades en català de moltes de les peces verdaguerianes més conegudes («Virolai», «L'emigrant»...).

En conclusió, es tracta d'una visió que encara avui en molts aspectes compartiríem, sobretot pel que fa a l'obra. Es pot dir que els Martorell, Artur i Maria (els guions van signats autògrafs per tots dos) no van oblidar res de l'essencial de la producció verdagueriana coneguda en aquell moment (ens anys posteriors s'han conegut i editat obres inèdites) i que van passar molt per sobre per aquells aspectes més cantelluts i llavors molt discutits de la biografia del poeta (els conflictes amb el marquès de Comillas i amb el bisbe Morgades, la suspensió de les llicències d'exercir de capellà, etc.), aspectes, d'altra banda, que diríem que tampoc no podien interessar als oients escolars d'aquells programes. Sigui com vulgui, la lectura dels guions dóna, per si calia, una visió de la qualitat pedagògica i estilística de qui en va ser l'autor principal, Artur Martorell, i de l'ajut de la seva filla Maria, també una destacada pedagoga. I tampoc no cal analitzar gaire per veure-hi, en el fons una oportunitat que, en aquells temps foscos del franquisme, recordava o donava a conèixer una de les grans figures de la literatura catalana, llavors marginada i perseguida.

22. S'ignora absolutament com van anar a parar a mans de Magriñà aquests guions. Potser els hi va vendre o regalar algú de Ràdio Barcelona? O algú de la censura? O els va comprar a algun llibreter de vell? En tot cas, les filles d'Artur Martorell, foren les primeres sorpreses que ambdós guions es trobessin en aquest fons de la Biblioteca de Catalunya.



## Conclusions

Des del punt de vista pedagògic, la tasca d'Artur i Maria Martorell és tot una novetat. Tant és així, que cal dir que alguns testimonis que hem pogut consultar ens deien que els dimecres a la tarda a l'escola escoltaven la ràdio.

Certament la ràdio s'ha utilitzat de cara a escolars i estudiants de moltes maneres, des del pur adoctrinament franquista<sup>23</sup> fins a complements de cursos a distància, però en el sentit que ho feia Martorell va ser en el seu moment una novetat i un aprofitament dels mitjans tècnics més avançats de l'època, com era la ràdio. A més a més, com d'altres, a Ràdio Barcelona va ser també una manera d'introduir una certa línia d'enllaç amb l'esperit catalanista, molt atenuat en aquell moment, que ja venia dels anys 20 i 30. És aquí on cal situar la tasca de recuperació de la figura verdagueriana per part de Martorell en un moment en què el poeta no estava ben valorat per les noves generacions d'escriptors i artistes. Va ser gràcies a l'antologia de Carles Riba (1923), però també a l'aparició de «*Canigó*» *contat als infants* (1929) que podem afirmar que cap als volts de 1929-1930 Verdaguer va tornar a reviscolar com a poeta estimat i valorat.

Consegüentment, doncs, cal destacar l'admiració de la figura de Verdaguer per part d'Artur i Maria Martorell, com es reflecteix en els llibres que ja hem citat o en altres programes anteriors, que estudiarem en una altra investigació.<sup>24</sup> La tasca del pedagog per recuperar la cultura i la llengua catalanes no s'acaba aquí. Tal com ens van manifestar les seves dues filles, la música per a ells era part de la seva manera de ser i música i literatura sempre anaven juntes en totes les activitats familiars i culturals en què participaven. És per això que no és estrany que el 1955, per exemple, Martorell feia els comentaris de les transmissions dominicals dels concerts des del Palau de la Música que dirigia Eduard Toldrà. Una altra forma de pedagogia.

Les *Emisiones radioescolares* es transmetien durant tot el curs, però també en període estival i sembla que es van dur a terme, com a mínim, des de 1952 i fins a 1957, pel que hem pogut esbrinar. La temàtica era variada i obeïa a commemoracions o fites d'autors, que anaven acompanyats d'alguna nota musical i sempre amb una moralitat final, moralitat que Martorell solia treure de les faules clàssiques.

23. Per a més informació sobre aquest tema, vegeu GÓMEZ GARCÍA, *op. cit.*

24. En aquest sentit ni que sigui en tall anecdòtic, Martorell va fer repartir per totes les escoles municipals de Barcelona, aprofitant el centenari del naixement de Verdaguer, el retrat que el gran pintor Ramon Casas va dedicar al poeta.

---

# VICENTE BLASCO IBÁÑEZ. REPERCUSIÓN E INFLUENCIA EN EL PRIMER TERCIO DEL SIGLO XX

**Carmen Ramos Hernando**<sup>1</sup>

Universidad de Alicante

**M. Pilar Martínez-Agut**<sup>2</sup>

Universitat de Valencia

## Introducción

Dentro de la materia Historia de la Educación se analiza en esta comunicación la figura del escritor, historiador, periodista y político Vicente Blasco Ibáñez, autor muy implicado en la sociedad de su época, así como algunas de sus obras, las que se publicaron en el primer tercio del siglo XX, concretamente entre los años 1900 y 1928. Consideramos fundamental la importancia que tiene para los alumnos de Magisterio la realización este estudio mediante el análisis de comentarios de textos.

Este trabajo trata también de observar las interrelaciones de la literatura y el cine con la película *Los cuatro jinetes del Apocalipsis*, basada en una de sus obras como fuente documental y memoria histórica.

## Biografía del autor

Vicente Blasco Ibáñez nació en Valencia el 29 de enero de 1867. Persona muy implicada en la sociedad de su época, dedicó gran parte de su vida a escribir ensayos, cuentos cortos, novelas históricas, costumbristas y psicológicas.

Toda su vida fue un hombre de acción. Estudió la carrera de Derecho en la Universidad de Valencia, obteniendo la licenciatura a la edad de 20 años. Ingresó en 1887 en la Masonería. Colaboró en la revista *Lo Rat-Penat*, fundó el diario *Pueblo* en su ciudad natal. También dirigió varias editoriales como *Sempere* y *Prometeo*.

Estuvo en París por primera en 1890 viviendo en esta ciudad a la que volvería años después. A su vuelta de 1892 a 1905 se dedica a la política. Fue diputado por el Partido Unión Republicana durante siete años, de 1898 a 1907.

En la cúspide de su fama, recorrió Estados Unidos y fue investido en 1920 doctor Honoris Causa por la Universidad de Washington, siendo reconocido por su declarada postura aliadófila, durante las dos guerra mundiales, es decir, ser partidario de las nacio-

1. Contacto: Tel. 607268672. Correo electrónico: Carmen.ramos@ua.es

2. Contacto: Tel. (963864736). Correo electrónico: mdelpi@uv.es

nes aliadas en contra de Alemania como se refleja en sus novelas de guerra *Los cuatro jinetes del Apocalipsis*, *Mare Nostrum* y *Los enemigos de la mujer*.

Se casó dos veces. A su primera esposa María Blasco del Cacho, madre de sus cuatro hijos, Mario, Julio César, Sigfrido y Libertad, la conoció en las tertulias que organizaba con los intelectuales y amigos del momento, a dichas reuniones también acudía el pintor y amigo suyo Joaquín Sorolla.

María Blasco falleció en 1925 en Valencia, mientras él residía exiliado en Menton.

Ese mismo año se casó en segundas nupcias con Elena Ortuzar, de nacionalidad chilena. Tres años después, el 28 de enero de 1928 moría en Menton (Francia) por complicaciones de una neumonía a la edad de 60 años.

En su villa de la playa de la Malvarrosa, en Valencia, actual Casa-Museo de Blasco Ibáñez, frente al mar, han quedado sus recuerdos de toda una vida dedicada a la política, al periodismo y a la literatura.

Allí se pueden contemplar las fotografías del escritor Blasco Ibáñez en el frente, su cuaderno de la guerra, el manuscrito de una de sus crónicas, las primeras ediciones de sus novelas, la historia de la guerra europea y su propio diario original como viajero cuando realizó la vuelta al mundo.

### **Su implicación en la sociedad de la época**

Profundamente concienciado con los problemas existentes en la sociedad de su tiempo su implicación fue máxima. Desde el periódico *Pueblo* desarrolló una incesante campaña de ataques al gobierno de Restauración. Organizó en Valencia un movimiento similar al que se estaban desarrollando en Europa, animando a manifestarse a las clases trabajadoras y al nuevo proletariado industrial. Contribuyó al nacimiento del movimiento de masas en los casinos populares. En Valencia se crearon siete casinos populares, distribuidos por toda la ciudad y en uno de ellos, el casino central, funcionaba una Universidad Popular. Eran centros de reunión donde las personas con ideas más avanzadas llegadas de Europa realizaban charlas y coloquios con la idea de cambiar la sociedad.

De convicciones políticas muy enraizadas primero fue partidario de las ideas de Pi i Margall, del que después se distanció, creando su propio partido. Blasco Ibáñez también organizó manifestaciones en contra de los gobiernos de Sagasta y Cánovas y contra la guerra de Cuba.

En 1890 tuvo que exiliarse a París, donde vivió varios años y en esta ciudad conoció la narrativa francesa del naturalismo y entró en contacto con las primeras corrientes europeas de la lucha de clases, el socialismo activo revolucionario y el anarquismo.

Su fuerte activismo le costó el exilio en varias ocasiones e, incluso, la cárcel en el año 1896. Año en el que fue condenado a trabajos forzados por su ideología política.

Hacia 1909 viajó a la Argentina donde además de crear dos ciudades Nueva Valencia y Cervantes, impartió conferencias en torno a la historia y la literatura españolas.

Tal como señala Iglesias su fama iba creciendo día a día y Vicente Blasco Ibáñez se convirtió en uno de los escritores más famosos de principios del siglo XX.<sup>3</sup>

3. IGLESIAS, Concepción: *Un novelista para el mundo*, Madrid, Silex, 1985

En París coincidiendo con el inicio de la Primera Guerra Mundial, recibió el encargo personal del propio Presidente francés Raymond Poincaré de escribir una novela sobre la guerra, así nació *Los cuatro jinetes del Apocalipsis* (1916), que llegó a ser la obra más leída a nivel internacional. La novela ha sido llevada al cine en dos ocasiones, la primera en 1921 y más recientemente en la segunda mitad del siglo XX.

### Características personales del autor

Muchos autores (Gasco, León, Pitollet) lo definen como un gran vitalista, con grandes habilidades comunicativas y una personalidad arrolladora e impetuosa. Además de poseer alta capacidad de estudio, poder de orador y ser muy persuasivo.

Le tocó vivir en una época donde se daban grandes desniveles sociales y mucha pobreza con gran analfabetismo en las clases socioeconómicas más bajas.

Hecho que ocurría tanto en nuestro país como en toda Europa. Por eso, se sintió con la necesidad moral de denunciar los abusos y la realidad del momento. El mismo se definía como un hombre de acción, antes de como un literato.

Entre sus gustos personales le apasionaba la música clásica, sobre todo Wagner, también la pintura, la historia y la literatura española siendo gran conocedor y admirador de todas las obras de Miguel de Cervantes y Saavedra.

Es evidente que para un personaje como Blasco, tan idealista y tan comprometido, el tiempo y los acontecimientos que tan de cerca le tocó vivir, marcaron de manera indeleble, tanto su vida como su obra literaria.<sup>4</sup> Se le enclava dentro del movimiento perteneciente al realismo y al naturalismo literario.

### Obras

Es autor de una producción literaria muy amplia y variada. Cultivó varios géneros dentro de la narrativa con gran variedad temática. Según José Luis León supo reflejar con acierto la Valencia de la época, en su primera fase sus escritos denotan claros elementos costumbristas, de ambiente valenciano como en *Arroz y tartana*, *Flor de Mayo*, *La barraca*, *Entre naranjos*, *Cañas y barro*, *Cuentos valencianos*, *La condenada*; novelas sociales tales como *La catedral*, *El intruso*, *La bodega*, *La horda*; de temática psicológica, *Sangre y arena*, *Los muertos mandan*, *Los enemigos de la mujer*, *La maja desnuda*; novelas de temas americanos, *Los argonautas*, *La tierra de todos*, novelas sobre la guerra, la más conocida, ambientada en la Primera Guerra Mundial *Los cuatro jinetes del Apocalipsis* (1916); novelas de exaltación histórica española, *El Papa del mar*, *A los pies de Venus*, *En busca del Gran Kan*, *El caballero de la Virgen*; novelas de aventuras, *El paraíso de las mujeres*, *La reina Calafia*, *El fantasma de las alas de oro*; novelas cortas tales como *El préstamo de la difunta*, *Novelas de la Costa Azul*, *Novelas de amor y de muerte*, *El adiós de Schubert*; libros de viajes como *La vuelta al mundo de un novelista*; *En el país del arte*, *Oriente*, *la Argentina y sus grandezas*, entre otras muchas obras.<sup>5</sup>

4. REIG, Ramiro: *Vicente Blasco Ibáñez*, Madrid, Espasa Calpe, 2002

5. BLASCO IBAÑEZ, Vicente: *Obras completas*, Madrid, Editorial Aguilar, 1966

## Taller sobre Blasco Ibáñez con los alumnos de 1º Magisterio

Se realizan en la materia Historia de la Educación un Taller de cuatro sesiones sobre Vicente Blasco Ibáñez. Sus obras y aspectos socio-educativos en el primer tercio del siglo XX.

### Objetivos del trabajo

La finalidad que nos propusimos al realizar este Taller fue la siguiente:

- Relacionar los fragmentos de las obras seleccionadas con la situación histórica
- Concretar de cada obra ideas principales y secundarias
- Analizar el contenido temático de las mismas.
- Demostrar capacidad de síntesis de cada alumno

Como actividad complementaria se propone la visita a la exposición *Blasco Ibáñez y la Gran Guerra* en la Casa Museo de Blasco Ibáñez en la Malvarrosa y la realización de una valoración de la exposición.

En el taller se trabajan en los siguientes apartados:

- a) Exponer en forma de mapa conceptual las características del Realismo y Naturalismo desde la perspectiva de la historia de la educación.
- b) El contexto histórico-literario: con datos acerca de acontecimientos más significativos en el país y implicación del autor en relación con los hechos.
- c) Naturaleza temática de cada texto analizado.
- d) Relevancia y consecuencias.
- e) Realizar un informe histórico-social con una valoración personal.
- f) Finalmente se procede a la autoevaluación personal por parte de cada alumno haciendo que realicen una autojustificación de la misma.

### Metodología

Mediante comentario de textos y por medio de la reflexión, diálogo, puesta en común se trata de que los alumnos y alumnas de primer curso de Magisterio señalen y reflexionen sobre las siguientes novelas publicadas por el escritor valenciano entre 1898 y 1925:

*Entre naranjos* (1900)

*La catedral* (1903)

*La vuelta al mundo de un novelista* (1925).

Así como en la cuarta sesión que observen las interrelaciones de la literatura y el cine con la película *Los cuatro jinetes del Apocalipsis*, basada en una de las obras de este autor, como fuente documental y memoria histórica visto desde una nueva perspectiva para la formación de los futuros docentes.

Las fuentes que utilizamos son fuentes primarias ya que nos basamos en las obras directas del autor. La finalidad principal es obtener información del pasado y razonarla reflexionando.

Se explica cómo se realiza el comentario de texto histórico desde una perspectiva educativa en historia de la educación. Se prepara la lectura comprensiva del texto viendo las ideas prioritarias y tomando notas para pasar al comentario y análisis del mismo.

Y se extraen las ideas principales y secundarias en forma sinóptica, tres como máximo, y se exponen en grupo las interrelaciones descubiertas, ya que esto ayuda a los alumnos al desarrollo crítico y les acerca a la comprensión y metodología histórica y al carácter científico.<sup>6</sup>

En cuanto al contexto histórico se trata de resaltar los momentos históricos en el que tiene lugar. Para ello la situamos en el tiempo y en el espacio, analizando tanto los fenómenos sociales, como la naturaleza de sus obras.

### **Cronología y obras analizadas en el taller:**

Se encuadran en temática: político-históricas, literarias, costumbristas de diario-memoria, de viajes y descubrimiento de otros países.

#### *Entre naranjos (1900)*

La novela narra la historia de Rafael Brull, el único hijo de la familia con más poder de una localidad valenciana que regentaban un negocio familiar de plantación y distribución de naranjas. El personaje es un hombre culto a diferencia de su padre que representa el caciquismo que se daba en los pueblos.

Es una historia de amor entre rural y cosmopolita, con espíritu naturalista, sensualismo en la naturaleza, las descripciones de este personaje revelan un naturalismo próximo a la escuela francesa de Emile Zola. *Entre naranjos* es la novela más representativa del costumbrismo regional. Se caracteriza por la utilización de una técnica descriptiva impresionista por los juegos de luz y color, al estilo de la utilizada por el pintor Sorolla en sus cuadros de la playa valenciana.

Analizamos con los alumnos la descripción de la llegada de la primavera valenciana cuando dice el autor textualmente:

«Cubriáanse de hojas tiernas los esbeltos chopos que bordeaban el camino: en los huertos, los naranjos calentados por la nueva savia, abrían sus brotes, preparándose a lanzar, como una explosión de perfume, la blanca flor del azahar, en los ribazos crecían entre enmarañadas cabelleras de hierbas las primeras flores».<sup>7</sup>

Así como el valor dado a las sensaciones, recurso característico del Modernismo, acercamiento a la estética modernista, búsqueda de efectismo a través del recurso abusivo a la comparación, el uso frecuente de la metáfora.

De gran belleza literaria asocia una sensación auditiva con otra olfativa son continuas las alusiones a los aromas de las flores, de los huertos, de las naranjas. Influjo del medio ambiente que encuadra perfectamente en el determinismo fisiológico de la escuela francesa, a través del paisaje, de las costumbres, del ambiente político, de la educación recibida.

6. LARA, Federico: *Comentario de textos históricos. Método, relación y ejemplos prácticos*. Lérida, Dilagro, 1988.

7. BLASCO IBÁÑEZ, *op. cit.*, pp. 637-638.

Refleja un mundo en decadencia, el ambiente caciquil, de quienes sólo buscan la felicidad en lo material y viven al margen de toda norma moral. Tiende a subrayar el aspecto sensorial de la realidad.

#### *La catedral* (1903)

También corresponde a su primera época, la del naturalismo, inspirado en Zola, pero con más carga ideológica y social. Refleja el autor toda una sociedad, toda una vida. Son las denominadas novelas sociales que están cargadas de contenido ideológico. Se trata de una literatura de ideas de principios y de consecuencias.

Estas premisas, que ya se dan en sus primeras obras regionalistas, las del naturalismo, también denominado naturalismo social precisamente por ello, se van a acentuar en las novelas sociales.<sup>8</sup>

El argumento gira en torno a Gabriel Luna, hijo del jardinero de la catedral de Toledo, quien nació y se crió en los claustros altos. Estudió en el seminario, donde en el momento de ordenarse, sobrevino la guerra carlista y partió, como otros muchos seminaristas, para luchar por la causa del Pretendiente a la Corona. Terminada la guerra, se quedó en Francia, leyendo a Darwin, Büchner y Haeckel.

La descripción de los personajes, como ocurre en la novela naturalista, es muy viva. El estilo es colorista, pero en ocasiones resulta prolijo por la excesiva teorización en la exposición de ideas socio-políticas por parte del protagonista.

En Blasco Ibáñez, pensamiento político y literatura van indisolublemente unidos. Mientras se mantiene en activo en política, sus obras, de gran éxito ya en su época, son siempre de denuncia social de las clases más bajas de la sociedad, lo cual es propio del realismo, del cual parte siempre para, a través de su ideario político, ofrecer una solución a los problemas de la sociedad.

La narrativa mantiene esa capacidad para describir la cruda y dura realidad de esa sociedad que le tocó vivir a caballo entre finales del siglo XIX y principios del XX.<sup>9</sup>

La situación era similar tanto en España como en el resto de Europa, con la imparable decadencia de las monarquías absolutistas y la Iglesia, los albores de los primeros movimientos de rebelión de las clases obreras y, sobre todo, en nuestro país, un periodo de inestabilidad donde se alternan luchas monárquicas, intercambios de república y dictadura en el espacio de unos pocos años.

#### *La vuelta al mundo de un novelista* (1925)

Esta novela fue publicada en tres volúmenes entre 1924 y 1925. La novela surge cuando decide realizar un viaje alrededor del mundo, escribe crónicas periodísticas sobre los lugares exóticos que va visitando.<sup>10</sup>

Lugares inolvidables, pueblos y personas que va conociendo. Es un compendio de narrativa y de descripción. Con una variedad de paisajes que nos trasladan a distintos

8. SMITH, Phillip: *Los mejores artículos de Blasco Ibáñez*, Valencia, Prometeo, 1982.

9. PITOLLET, Camille.: *Vicente Blasco Ibáñez: ses romans et le roman de sa vie*, París, 1921.

10. ZAMACOIS, Eduardo: *Vicente Blasco Ibáñez, La Novela Mundial, III*, Rivedeneyra, 1928.



rincones del mundo y nos hace reflexionar acerca de la importancia del aprendizaje de otras culturas a través de los viajes por el mundo.

En el primer tomo recoge el viaje que realizó por Estados Unidos, Cuba, Panamá, Hawái, Corea y Manchuria. En el segundo visita el Oriente: China, Singapur y Filipinas

Y en el tercero, la India, Sudán Egipto para acabar en el sur de Francia, la costa Azul.

### **Interrelaciones entre literatura novela y cine, aspectos pedagógicos. Simbología de la obra *Los cuatro jinetes del Apocalipsis***

Se les pone a los alumnos la película *Los cuatro jinetes del Apocalipsis*: temática y análisis crítico de la misma. Se trata de una reflexión acerca de la guerra y sus consecuencias.

Basada en la novela sobre la Primera Guerra Mundial, ambientada en 1914 en Francia. La obra discurre ágilmente por los escenarios dantescos de una Europa rota, sobre cuyos desolados campos de batalla surge toda la trama. En ella aparecen cuestiones acerca de los valores como la tolerancia, la familia y el deber.

Los alumnos comentan la adaptación de la novela al cine y realizan una sinopsis con la ficha técnica del film que incluye: director, actores principales (Rodolfo Valentino) de la primera versión realizada en el cine en 1921. El análisis acerca de los ideales que nos transmite la película, la crudeza de la guerra y las pérdidas familiares, así como la importancia de la familia como protectora ante los problemas vitales, el apego y sus lazos afectivos.

En el taller los alumnos de Magisterio también analizan si hay coincidencias o divergencias entre novela y película.

Blasco Ibáñez publicó *Los cuatro jinetes del Apocalipsis* en 1916 comenzada ya la Gran Guerra de 1914, sobre la que también escribiría desde su exilio norteamericano, una vez retirado de la política activa.

Fue el libro más vendido en Estados Unidos en 1919 según el *Publishers Weekly*, hasta el punto que en 1921 se realizó la versión en cine.

Los cuatro jinetes son descripciones simbólicas de diferentes eventos que tendrán lugar al final de los tiempos. El primer jinete es caballo blanco y el que lo montaba tenía un arco. El segundo jinete se describe en Apocalipsis 6:4, se refiere a una terrible guerra. El tercer jinete es descrito en Apocalipsis 6:5-6, «he aquí un caballo negro; y el que lo montaba tenía una balanza en la mano». El tercer jinete se refiere a una gran hambruna que tendrá lugar, probablemente como resultado de las guerras producidas por el segundo jinete. El cuarto jinete es el símbolo de la muerte. Parece ser una combinación de los jinetes previos.

Se realizaron dos versiones de esta obra para el cine una película en Estados Unidos en 1921 y en 1962.

### **Conclusiones**

Este taller ha constituido una experiencia positiva puesto que se han analizado hechos y contenidos históricos de gran repercusión en el mundo de la historia de la educación, así como sus consecuencias o trascendencia pedagógica que se reflejan en las novelas

analizadas y ponen de relieve la intencionalidad que se ha perseguido con el trabajo realizado por los alumnos, como reflexión y conservación de la memoria histórica, de gran interés para los futuros docentes.

Poner una vez más de relevancia la figura de Blasco Ibáñez como escritor de éxito en su época y analizar la sociedad del primer tercio del siglo XX nos llevaron a valorar las consecuencias o repercusiones del mismo así como la significación histórica de los documentos.

Además las distintas temáticas de estas obras y opiniones han trascendido en el tiempo y siguen de actualidad. Su conocimiento del pasado y análisis de los documentos históricos como recurso didáctico ha permitido a los alumnos la participación activa, el trabajo en equipo colaborativo y les ha despertado el interés y la curiosidad por esta etapa histórica.

### **Bibliografía**

- BLASCO IBAÑEZ, Vicente: *Obras completas*, Madrid, Editorial Aguilar, 1966.
- GASCO, Emilio: *Genio y figura de Blasco Ibáñez. Agitador, aventurero y novelista*, Madrid, Afrodisio Aguado, 1957.
- IGLESIAS, Concepción: *Un novelista para el mundo*, Madrid, Silex, 1985.
- LARA, Federico: *Comentario de textos históricos. Método, relación y ejemplos prácticos*. Lérida, Dialgro, 1988.
- LEÓN, José Luis: *Blasco Ibáñez y la Valencia de su tiempo*, Valencia, Ayuntamiento de Valencia, 1978.
- PITOLLET, Camille.: *Vicente Blasco Ibáñez: ses romans et le roman de sa vie*, París, 1921.
- REIG, Ramiro: *Vicente Blasco Ibáñez*, Madrid, Espasa Calpe, 2002.
- SMITH, Phillip: *Los mejores artículos de Blasco Ibáñez*, Valencia, Prometeo, 1982.
- ZAMACOIS, Eduardo: *Vicente Blasco Ibáñez, La Novela Mundial, III*, Rivadeneyra, 1928.

---

# ESCULTURAS DE EXTREMEÑOS QUE, A LO LARGO DE LOS TIEMPOS, LABORARON POR LA EDUCACIÓN

**Felicidad Sánchez Pascua<sup>1</sup>**

Universidad de Extremadura

Variados son los caminos por los que llega hasta nosotros la prueba de quienes contribuyeron a propagar los conocimientos; también son numerosas las maneras educativas que abordaron y conforman la Historia de la Educación. En esta ocasión, el XVIII Coloquio de la SEHDE pretende analizar los modos artísticos, una de cuyas ramas constituye la escultura.

El presente trabajo tiene por finalidad aclarar qué nos dicen unas cuantas imágenes dedicadas a extremeños ligados a la educación. Y, también, como los pueblos, de una u otra manera, saben distinguir a quienes al pueblo dedicaron su entusiasmo a través de la enseñanza. Por ello se hicieron dignos de una obra de arte erigida en su honor, que perdura para recordar su buen hacer.

## **José Moreno Nieto**



Nacido en Siruela (Badajoz) el 19 de marzo de 1825 y muerto en Madrid el 22 de febrero de 1882.

El monumento erigido en su honor fue iniciativa de la prensa extremeña, y tardó en materializarse 14 años. Lógicamente los asuntos económicos de Ayuntamiento y Diputación contribuyeron a la dilación.<sup>2</sup>

La idea de su construcción surgió a raíz de su muerte, cuando en toda España se reconoció su bonhomía, comenzando por los alumnos de la universidad central en la que impartía clases, quienes fijaron en el tablón de anuncios las frases siguientes:

«Compañeros: El alma del Ateneo, el ilustre decano de la Facultad de Derecho, el sabio D. José Moreno Nieto, gloria de la cátedra y honra de la tribuna española, ha dejado de existir.

1. Contacto: [fspascua@yahoo.es](mailto:fspascua@yahoo.es)

2. Los detalles de sesiones y demás avatares pueden verse en SÁNCHEZ PASCUA, Felicidad: «Hombres póstumos al eminente profesor D. José Moreno Nieto», en *Capítulos de Historia de la Educación en Extremadura*, Badajoz, Gráficas VARONA de Salamanca, 1998, pp. 80-95.

También en DE LA IGLESIA RUIZ, Fernando: *La estatua de Moreno Nieto. Badajoz 1896*. Blog, (2-6-2012).

El vacío que deja en la Facultad es de aquellos que no pueden llenarse, es comparable sólo a nuestro dolor.

¡Para dar una prueba, siquiera débil, del afecto que profesábamos al ilustre catedrático, os invitamos a contribuir con lo que queráis para depositar una corona en su tumba!»<sup>3</sup>

El espontáneo reconocimiento brotado por doquier, sobre el hombre que se consideraba liberal y católico (al que despreciaban los católicos por ser liberal y los liberales por ser católico, según alguno de sus biógrafos), se manifestó de múltiples formas, una de las cuales es la estatua erigida en una de las céntricas plazas de Badajoz.

El pedestal en piedra fue obra del arquitecto Ventura Vaca en 1896 (parece que la fecha que figura en la actualidad, 1897, es errónea); de la estatua en bronce es autor Aniceto Marmen García, fundida en los talleres Masriera y Campins de Barcelona; mide 2,30 metros. La 2ª república sustituyó el escudo monárquico por el republicano que actualmente conserva.<sup>4</sup>

Curiosamente, su muerte pone de relieve la desprotección económica en que dejaba a su familia (él y cualquier profesor de la época), pues el Senado (en el que ocupaba un puesto a propuesta de la Academia de Ciencias Morales y Políticas) se hace eco del hecho aclarando que: el honrado sueldo de Catedrático no daba lugar a ahorros; de sus demás actividades no obtenía remuneración alguna. A la vista de la situación se toma el acuerdo de conceder una pensión a su viuda. El acuerdo se publicó en forma de Ley en la *Gaceta* (1-2-1883).

En resumen el honorable profesor, miembro del Ateneo, donde estuvo horas antes de su muerte y con un abultado y valioso currículum tanto intelectual como de responsabilidades sociales (Decano de la Facultad de Derecho de la Universidad Central y Rector en otra fecha; Presidente del Ateneo madrileño; Académico de la de Hª, a quién siguió Menéndez Pelayo; de la de Ciencias Morales y Políticas; de la de Jurisprudencia y Legislación; Director General de Instrucción Pública [1874]; Diputado a Cortes por Granada y luego por Badajoz ...) ¡murió pobre!, y era públicamente sabido; por eso entre los actos de homenaje, a los pocos momentos de su muerte, el Claustro de la Universidad tomaba la sabia decisión de socorrer las necesidades familiares abriendo una suscripción entre profesores y alumnos. Tomando ejemplo la Diputación Provincial de Badajoz decidió abrir otra con igual fin y que fueran encabezando la lista de suscripción todos los diputados.<sup>5</sup>

En fin la estatua recuerda, a quienes se interesen por ella, la extensa contribución del representado a la enseñanza desde distintos enclaves; sin olvidar la pasión por los estudios arábigos hasta el punto de traducir los escritos de la Alhambra.<sup>6</sup> Aunque mucho nos tememos que una de las finalidades que le asignó el entonces Director del Instituto ya esté un tanto olvidada, y que sean pocas «las hijas de Extremadura» que sepan decir a sus hijos:

3. Tomado de SÁNCHEZ PASCUA, Felicidad. o. c. p. 3

4. Cfr. Blog citado.

5. M.BALMASESDA, en *Boletín Oficial de la Provincia de Badajoz*, 169, (5-5- 1882).

6. Cfr. PEIRÓ MARTÍN, Ignacio y PASAMAR ALZUA, Gonzalo: *Diccionario Akal de historiadores españoles contemporáneos (1840-1980)*, Madrid, AKAL, 2002.

«Esta estatua, hijo mío, es un recuerdo de las grandes virtudes y extraordinario saber que adornaron un día a un ilustre extremeño, a quien tú debes imitar.»<sup>7</sup>

La publicación en que se insertan esas palabras se refiere al solemne acto en que se colocó la primera piedra (noviembre de 1883). El monumento, como ya quedó dicho, tardó 14 años en culminar.

### José M<sup>a</sup> Gabriel y Galán



Nacido el 28 de junio de 1870 en Frades de la Sierra (Salamanca); pero hijo adoptivo de Guijo de Granadilla (Cáceres) desde el 13 de abril de 1903, donde murió (6 de enero de 1905).<sup>8</sup>

El monumento reproducido es obra de Enrique Pérez Comendador, con pedestal en piedra grabada y estatua en bronce. Fue inaugurado el 6 de enero de 1926 en el paseo de Cánovas de Cáceres.<sup>9</sup> Existe un segundo monumento, erigido unos meses después en Salamanca. Actualmente se ubica en la Plaza Gabriel y

Galán de dicha ciudad, aunque no fue su emplazamiento original.

En Guijo de Granadilla se celebró el cincuentenario de su muerte con un funeral oficiado por el Obispo de Coria. Bendición del busto del poeta en la plaza (se había pretendido anteriormente alzar un monumento en la explanada de la ermita, pero quedó en este busto), con discursos del Gobernador Civil, del Alcalde de Guijo y de D. Jesús Gabriel y Galán, primogénito del poeta. Siguiendo a este acto hubo un responso ante la tumba y, por último, la visita a la ermita del Cristu Benditu.

La formación intelectual la adquirió primero en la Escuela de Magisterio de Salamanca (1888) y prosiguió en la Escuela Normal Central (Madrid). Sin embargo su actividad docente —Guijuelo, Piedrahita— la cambia al casarse con una terrateniente extremeña y asentarse en Guijo de Granadilla (1898).<sup>10</sup> Allí desarrolla su verdadera vocación: escritor y poeta; favorecida por la vida campestre que le proporciona gestionar la hacienda de su mujer.

7. Discurso en: FUERTES ACEVEDO, Máximo.: *Colección de Discursos y Poesías leídas en el acto de inauguración del monumento que se ha de erigir en Badajoz a la memoria de D. José Moreno Nieto*, Fregenal de la Sierra, Imprenta El Eco, 1883, p. 33.

8. Para todo lo relativo a su vida personal hemos consultado la obra de su nieto. GABRIEL Y GALAN ACEVEDO, Jesús: *José María Gabriel y Galán. Su vida. Su obra. Su tiempo*, Mérida, Editora Regional de Extremadura, 2004. Aclaremos que Alfonso XIII concedió usar a sus descendientes los apellidos Gabriel y Galán como uno sólo. En la citada obra se recogen alusiones a otras biografías anteriores, haciéndose eco en la Presentación de los «clichés» asignados a su abuelo, «por lo general tan poco acertados», dice.

9. Datos tomados de LOZANO BARTOLOZZI, M<sup>a</sup> del Mar: *Esculturas públicas y monumentos conmemorativos en Cáceres*, Servicio de publicaciones, Universidad de Extremadura, 1989.

10. Su mujer había nacido en Granadilla (Cáceres), localidad cercana a Guijo; aquella localidad fue inundada, o al menos deshabitada, cuando se construyó un pantano que lleva el nombre del poeta e hijo adoptivo de Guijo de Granadilla.

La composición poética que aporta a las letras españolas surge desde época temprana —12 años—, aunque su timidez le impide hacerla pública. Sólo en grupos amistosos leía José María sus composiciones, o a aquellos a quienes se las dedicaba. Por azares del destino *El Cristu benditu* (la primera producción escrita en dialecto extremeño—1899—) llegó a manos de D. Miguel de Unamuno quien le animó a publicar lo escrito y con quien trabó estrecha amistad, pese a algún paso desafortunado por parte del rector, que generosamente, con su proverbial humildad, disculpó el poeta. Fecha determinante para él sería la de los Juegos Florales de Salamanca (1900) en los que recibe merecido galardón con *El Ama*.<sup>11</sup> A partir de ese momento su obra empieza a divulgarse, y las publicaciones y participación exitosa en diversos eventos lo demuestra (Ateneo de Madrid, Juegos florales de Zaragoza, de Murcia, de Béjar, de Buenos Aires<sup>12</sup> etc.). Numerosas cartas a sus amigos, citadas por Gabriel y Galán Acevedo confirman los hechos, y también rasgos de su carácter un tanto displicente hacia los poderosos, y centrado en unas ideas distantes de radicalismos políticos de uno u otro signo, agudizados después del desastre colonial, y pese a los deseos de «regeneracionismo», que a todos invadían. Eso sí, deja claros sus acendradas creencias religiosas, con gran emoción reflejadas en *La Pedrada*; su sentido social, expresado en *Mi vaquerillo* y en *La Espigadora*; el sentimiento amoroso, febrilmente descrito en *El Embargo* y también en *La «Galana»*, recitada por Joaquín Alonso y publicada en disco el 12 de febrero de 2013; el amor a la naturaleza proyectado una vez y otra en las más variadas composiciones, por ejemplo: *Fuente vaquera*, *Ara y Canta labrador*, *La Romería*, etc. En definitiva legó no sólo poesía sino una inmensa carga de diversos valores envueltos en sus rimas.

Ya consagrado escritor surgen por doquier peticiones de colaboración en periódicos, revistas, veladas literarias, permisos para reproducir sus producciones, etc. Animado a editar su composición poética accede a publicar *Castellanas*, que ve la luz en 1902. En enero del siguiente año sale a la calle *Extremeñas*, cuya tercera edición la prologa un insigne poeta catalán, Joan Maragall,<sup>13</sup> y entre ellas va el famoso *Cristu benditu*, plasmado en Vídeo-Poema con fecha del 13 de enero de 2013 por la voz de Mercedes Pérez.

La muerte le sorprendió en plena juventud (6 de enero de 1905), tan sólo contaba 35 años, y dos años después de ser nombrado hijo adoptivo de Guijo de Granadilla; acto en el que lee un largo y sentido poema en el que va desgranando verso a verso agradecimiento y exaltación de méritos a las distintas edades y géneros; naturalmente dentro de la cultura del momento; y que sería impropio juzgarlas con mentalidad actual.

Ante el monumento levantado en Cáceres se reúnen cada 6 de enero la Asociación Cultural Poetas de la Estatua de Gabriel y Galán y cuantos quieran participar leyendo poesías, etc. En el acto se entrega el premio Valores Extremeños a quien un jurado haya

11. Recuerdo de mi niñez es el libro de Poesías de Gabriel y Galán que como premio a la asistencia me entregó D<sup>a</sup>. Dolores García, maestra en la escuela nacional de niñas de Cordobilla de Lácara (Badajoz), a la que asistí con otras 90 condiscípulas hasta los 11 años. Llegué a memorizar la mayoría y recité *El Ama* años más tarde en un teatrillo; sin saber mucho ni del autor ni del galardón, que ahora descubro. Honra a mi Maestra la forma en que motivaba a la lectura, pese a la escasísima dotación que para material escolar recibía y tan bien administraba. Sirvan estas líneas de agradecimiento.

12. Allí obtiene «la flor natural» y el premio del Centre Català. . GABRIEL Y GALÁN ACEVEDO, *op. cit.*, p. 566.

13. *Ibíd.*, p. 396.

considerado digno de él.<sup>14</sup> Al cumplirse este 2015 el 110 aniversario de su muerte alcanzó mayor relieve, siendo muy numerosas las personas que actuaron, cuyas edades oscilaban entre 11 y 91; el premio Valores Extremeños lo recibió el Maestro Manuel Izquierdo.<sup>15</sup>

### Manuel Godoy y Farias



Vio la luz el 12 de mayo de 1767 en Badajoz y murió en París el 4 de octubre de 1851; lugar al que hubo de exiliarse víctima de la persecución que padeció en cuanto valido de Carlos IV y acusaciones nunca probadas.<sup>16</sup>

La estatua se erigió en 2008, bicentenario de la guerra de la independencia, ocupando lugar destacado en la Plaza de San Atón de su ciudad natal. Refleja el instante en que GODOY leyó el Tratado de Paz de Badajoz que destaca en sus manos, con el que finalizó la llamada Guerra de Las Naranjas, de ahí el ramo de naranjas a sus pies; amén de otras alegorías. Mira a Olivenza porque fue recuperada para España por su gestión en

1807. La figura en bronce es obra del escultor Luís Martínez Giraldo.<sup>17</sup>

¿Qué hizo el Príncipe de la Paz a favor de la educación? Incluso los más encarnizados detractores<sup>18</sup> lo reconocen benefactor de la educación en España al decir:

«No le negaremos nosotros, sin embargo, la honrosa justicia que merece como protector de las instituciones de enseñanza pública (...). Se le puede sí censurar de inconsistente en los buenos propósitos, flojedad y torpeza en realizarlos; pero no ciertamente de haberlos concebido. La introducción del método de Pestalozzi fue uno de ellos...»<sup>19</sup>

Otros escritores añaden el Instituto Pestalozziano, la Escuela de Veterinaria y el Real Colegio de Medicina de Madrid, el Cuerpo de Ingenieros Cosmógrafos del Estado, el Observatorio Astronómico (...). Sin olvidar la Escuela de Sordomudos (1794) y solución a la desdichada situación de los expósitos.<sup>20</sup>

14. En los periódicos locales pueden verse las crónicas año tras año. También en la página de internet dedicada a «Estatua de Gabriel y Galán en Cáceres».

15. <http://www.hoy.es/caceres/201501/06/amidos-gabriel-galan-celebran-20150106143856.html>

16. SÁNCHEZ PASCUA, Felicidad: «Relación entre J.H. Pestalozzi y M. Godoy. Influencia en la educación española.» en RUIZ BERRIO, Julio, (ed), *La recepción de la pedagogía pestalozziana en las sociedades latina*, Madrid, Ediciones ENDYMION, 1998, pp. 493-508.

17. Estatua de M. Godoy-Badajoz-Wikimapia. Y Acto de inauguración del monumento a M. Godoy. Accesible en: [www.aytobadajoz.es/.../acto-de-inauguración-estatua-manuel-godoy](http://www.aytobadajoz.es/.../acto-de-inauguración-estatua-manuel-godoy)

18. BARRANTES, Vicente.: *Aparato bibliográfico para la historia de Extremadura*, Madrid, Establecimiento tipográfico de Pedro Núñez, 1875. Reimpresión en, Badajoz, Institución cultural Pedro de Valencia, 1879, Tomo I.

19. *Ibid.*, pp. 281-283

20. SEGURA, Enrique.: «Personajes del siglo XVIII», *Revista de Estudios Extremeños*, tomo II y III, 1963, p. 297.



La serie de leyes promovidas a favor de la educación, unida a otras acciones y palabras reflejadas en sus *Memorias* bien merece considerarle figura clave en la educación española; aunque hasta la obra escrita por Belmonte Díaz y Leseduardo Gil: *Godoy. Hª documentada de un expolio*, todo han sido diatribas entre defensores y detractores sin que haya tenido una clara y mundialmente reconocida rehabilitación y mucho menos desagravio.<sup>21</sup> Estas y otras líneas publicadas, así como la conferencia pronunciada en Aranjuez, con motivo de los actos conmemorativos del bicentenario de la Guerra de la independencia, sirvan modestamente de desagravio.

### Diego Muñoz Torrero



El monumento a las Cortes de Cádiz, edificado en mármol, piedra caliza y bronce, es sobradamente conocido. El deseo de los diputados tardó casi un siglo en materializarse, (la economía y los avatares políticos lo impidieron), pues no vio la luz hasta 1929 por obra del arquitecto Modesto López y el escultor Aniceto Marinas. Menos conocidos son los significados de los múltiples bajo relieves que lo adornan en alusión a aspectos

reflejados en la constitución de 1812. Tampoco se ha divulgado mucho sobre los parlamentarios en él representados; entre ellos se encuentran un puñado de extremeños, destacando Muñoz Torrero.

No es el momento de rememorar toda la ascendencia política que tuvo el llamado «padre de la Pepa»;<sup>22</sup> pero sí reconocerle su influencia en la legislación liberal española.

Nació en Cabeza del Buey (Badajoz) el 21 de enero de 1761 y, paradójicamente, el hombre que más luchó por la libertad en España murió en el exilio el 16 de marzo de 1829.<sup>23</sup>

El que fuera rector de la universidad de Salamanca, con sólo 26 años, le cupo el honor de ser el primero que alzó la voz en la sesión inicial de las Cortes. Formó parte de distintas comisiones, y presidió la más importante, la encargada de redactar la Constitución. La mayoría del articulado se atribuye a su pluma; por tanto el Título IX que con sus seis artículos sienta las bases de la instrucción pública, le puede deber sin muchas dudas su autoría.

Pero también el *Informe QUINTANA*<sup>24</sup> le es deudor. Manuel José Quintana Lorenzo celebraba en su casa de Madrid una dinámica «tertulia» sobre las ideas que circulaban

21. BELMONTE DÍAZ, José. y LESEDUARTE GÍL, Pilar: *Godoy. Hª documentada de un expolio*, Bilbao, Ediciones Beta, 2004.

22. «Una deuda histórica con el padre de la Pepa», *La Crónica de LEÓN* (18-3-1012), con motivo del bicentenario de las Cortes. Recordamos que la Constitución salida de esas Cortes se conoció como La Pepa, al ser aprobada el día de San José.

23. SÁNCHEZ PASCUA, Felicidad: «Participación extremeña en las Cortes de Cádiz, cuna de la legislación educativa española,» en *Revista de Estudios Extremeños*. (en prensa).

24. QUINTANA: «Informe de la Junta creada por la Regencia para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de la Instrucción Pública», en *Hª de la Educación en España*, T.I, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1985, pp. 377-417.

por Europa, y a ella fue asiduo Muñoz Torrero; pues no en vano el primero fue alumno del segundo en la universidad salmantina trabando una estrecha amistad. Así, pues, no resulta extraño que colaborase en la redacción del documento «piedra angular de la legislación educativa,» firmado en Cádiz el 9 de septiembre de 1813. Los sucesos acaecidos en 1823 pararon toda idea de progreso, pero las ya sembradas sobre educación en el *Informe* resurgieron en la «década moderada»; y es fácil comprobar que parte del articulado se reproduce en las leyes educativas redactadas en ese periodo, así como en las siguientes.

Con anterioridad, y siendo rector de Salamanca acometió y consiguió varias reformas educativas, a tenor de las ideas liberales que ya apuntaban. No fueron del agrado de Carlos IV, y cumplido el mandato rectoral abandonó la universidad en 1790, para refugiarse en Villafranca del Bierzo con el cargo de Chantre de Coro de la Colegiata. Desde allí viajaba frecuentemente a Madrid para relacionarse e informarse de las doctrinas por las que luego luchó en las Cortes y que, a la postre, le llevaron al destierro en Portugal, prisión, tortura y total olvido de su quehacer en pro del progreso de España. De ese olvido fue rescatado en su tierra natal por un grupo de escritores que se hicieron eco de él al cumplirse el primer centenario de la Constitución que tanto le debía;<sup>25</sup> también en el bicentenario ocupó un lugar en la obra coordinada por José M<sup>a</sup> Lama;<sup>26</sup> en el XVII Coloquio de H<sup>a</sup> de la Educación fue, así mismo, fue recordado.<sup>27</sup> Y en las piedras del monumento a Las Cortes de Cádiz sigue vivo, para quienes allí se acercan, tanto como en el Mausoleo inicialmente situado en el cementerio de San Nicolás de Madrid (1857); trasladado al claustro del Panteón de Hombres Ilustres en 1912, emblemática fecha del centenario de la Constitución.

### Ezequiel Fernández Santana



Oriundo de Valencia del Ventoso (Badajoz), murió en Los Santos de Maimona, a los 63 años, (11 de noviembre de 1938); habiendo dejado un ingente legado.

El busto, obra de Mauricio Tinoco y cuya fotografía se inserta, se halla en la parroquia del pueblo donde acabó sus días, después de haber trabajado incansablemente por redimir de la pobreza a quienes en ella estaban. Fue donado por la Caja Rural, a la que pertenecía, en los actos conmemorativos del 50 aniversario de la muerte. Un segundo busto —obra de Manuel Romero Lama—, también cedido por la Caja Rural, se instaló en

25. GÓMEZ VILLAFRANCA, R.: *Los extremeños en las Cortes de Cádiz*, Badajoz, Tipografía de Arqueros, 1912

26. AA.VV.: *Los Primeros liberales españoles. La aportación extremeña, 1810-1854*, Badajoz, Diputación, Departamento de Publicaciones, 2012.

27. Cfr. CARBALLO LÓPEZ, Rafael Luís, GATO CASTAÑO, Purificación y GUIADO ORANTOS, Pilar : «La libertad, eje vertebrador del discurso de los diputados extremeños en las Cortes de Cádiz y su proyección en el sistema educativo», *Actas del XVII Coloquio de H<sup>a</sup> de la Educación*, Cádiz, Servicio de Publicaciones, UCA, 2013, pp.233- 245.

el colegio público de Valencia del Ventoso, con motivo del «cincuentenario.» Desde entonces el colegio lleva el nombre de «Fernández Santana».

Figura clave del movimiento «acción social católica,» iniciado por el obispo de Maguncia, Monseñor Ketteler décadas antes, no descansó hasta llevar a la práctica las enseñanzas de León XIII y Pío XI en las encíclicas *Rerum novarum* y *Quadragesimo anno*, ambas relacionadas con la justicia social.

El deseo de esa justicia, y después de otros ensayos, le lleva a recalar en la enseñanza. «Primero escuelas, luego sindicatos» será su divisa. Y las actividades educativas se multiplicarán sin cesar a la sombra de la parroquia, comenzando por la escuela de adultos para aquellos «braceros» —in tierra por tanto—, a los que era inútil hablar de hacerlos pequeños agricultores y menos de abonos y semillas seleccionadas, cooperativas, etc. sin una cultura previa. Pero todo llegó partiendo de la educación e instituciones que fueron surgiendo como eslabones de una misma cadena, en la que uno de ellos fue la Caja rural sistema Raiffeisen,<sup>28</sup> basamento de la posterior adquisición y parcelación de dehesas para convertirlas en viñedos, más rentables en pequeñas extensiones a las que pudieron tener acceso los antiguos alumnos. Ya con una preparación, unos ahorros y unas condiciones de acceso a la propiedad asequibles para ellos.<sup>29</sup>

Hoy los viñedos son enseña del pueblo; especialmente la variedad autóctona llamada Beba o Eva de Los Santos, que puede deberse a los análisis de tierras que se hicieron en el complejo cultural antes de recomendar el patrón de cepa más adecuado. Ciertamente la fiesta de la vendimia que se organiza, la bienal de pintura con múltiples lienzos dedicados a vides, etc. dan un aspecto cultural y económico a la localidad muy lejos del que encontró Fernández Santana cuando a ella llegó.

Su labor no se circunscribió a Los Santos de Maimona; porque la escuela de magisterio (una de sus creaciones) formó maestros con el mismo espíritu que lo irradiaron por otras escuelas de Extremadura, Andalucía, Salamanca, etc.

A modo de conclusión incidimos en que a través de un medio artístico, como es la escultura, recordamos cuánto aportaron a la educación cinco personajes históricos no siempre reconocidos; pero a quienes grupos de contemporáneos e incluso posteriores desearon inmortalizar, y lo consiguieron por la vía del arte que adorna plazas, parques, jardines, lugares de culto, centros de enseñanza...

28. Hasta 22 enumera SUAREZ MURILLO, Marcos: *Noticiero Extremeño*, (17-10-1913). La relación no incluye lógicamente las nacidas posteriormente; por ejemplo, la Residencia para estudiantes en Madrid a la que pudieron acudir aquellos alumnos del pueblo que, superada la segunda enseñanza, tenían acceso a la universidad; puesto que el concepto de justicia no paraba en redimir a los padres de la pobreza sino, también en llevar a sus hijos hasta las más altas cotas del saber. Del mismo autor: *Extremadura y sus hombres. Las Escuelas Parroquiales de Los Santos*, Los Santos, Tipografía de Sánchez Hermanos, 1914.

29. Para una más completa información puede consultarse SÁNCHEZ PASCUA, Felicidad: *La obra socio-educativa de Ezequiel Fernández Santana*, Badajoz, Universitas Editorial, 1994.

---

# LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN DESDE LA FOTOGRAFÍA ESCOLAR: RECUERDOS Y AUSENCIAS (1900-1970)

**Nuria Villa Fernández<sup>1</sup>**

Universidad Internacional de La Rioja



*A mi madre y maestra Mariví Fernández Blanco,  
con inmenso amor y profunda admiración.*

*«Blanca, blanca, como la nieve; negro, negro, como el carbón, rojas, rojas son la cerezas; rojo, rojo, mi corazón (...).»*

La fotografía, al igual que otras manifestaciones artísticas (dibujo, cine, poesía, novela...) se ha convertido en referente para descubrir la historia de la educación<sup>2</sup> desde nuevos

1. Contacto: nuria.villa@unir.net

2. Señalamos algunos trabajos interesantes, que muestran el valor de la imagen, de lo visual, para la historia de la educación, entre ellos: ESCOLANO BENITO, Agustín (dir.): *Historia Ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2006. DEL POZO ANDRÉS, María del Mar: «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, pp. 291-315. En el que se ofrece un panorama de las investigaciones recientes, tratando de destacar sus enfoques metodológicos; se desarrolla una propuesta teórica para analizar imágenes, especialmente fotografía; y, finalmente, se plantean algunas reflexiones sobre el estudio de la etnografía escolar a partir de las imágenes. REGUERO PRIETO, Víctor: *Soñadores de libertad. Escuelas y maestros en Laciana, Babia, Omaña y Somiedo*, Piélagos de Moro, 2008. Acompañan al relato más de 250 fotografías, en su mayor parte inéditas y antiguas, que sin duda constituyen por sí solas un documento y una historia. ARGERICH FERNÁNDEZ, Isabel: «Imatges fotogràfiques de temàtica educativa en col·leccions i arxius públics i privats», *Revista d'Història de l'Educació, Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana*, n. 15, enero-junio, 2010, pp. 55-72. El texto aborda la relación entre la evolución técnica e implantación social de la fotografía desde su descubrimiento en 1839 y el incremento del número de imágenes de temática educativa disponibles a lo largo de este tiempo. Se relacionan diversos recursos documentales para la localización, en el ámbito estatal, de los principales archivos y colecciones en los que se pueden conservar fotografías de la materia que nos ocupa, dedicando especial atención a los fondos correspondientes a las Islas Baleares. COMAS RUBÍ, Francesca, MOTILLA SALAS, Xavier, SUREDA GARCÍA, Bernat: «Iconografía y representación gráfica de las colonias escolares de la Diputación de Baleares: una aproximación a través del análisis de las fotografías de las memorias», *Revista española de pedagogía*, año

ángulos y enfoques. El trabajo recoge fotografías escolares del periodo de 1900 a 1970 de diferentes espacios del territorio español. La riqueza que aporta la imagen visual de la escuela, acompañada de la memoria individual, del testimonio oral de sus protagonistas; alumnos, alumnas, maestros y maestras, o del recuerdo escolar vivido, nos hace acercarnos, mirar e interpretar esa historia escolar pasada. En la búsqueda de esas imágenes escolares, han proliferado, sirviéndose de las nuevas tecnologías, museos virtuales, también páginas web o blog de particulares que atraídos por el tema realizan una recopilación de fotografías del recuerdo. En palabras del fotógrafo Marcelo Brodsky<sup>3</sup> «la fotografía es una forma de relacionarme con el mundo, de mirarlo y de entenderlo, actuar sobre él y quizás de alguna manera intentar cambiarlo».

### Miradas y recuerdos de la escuela

Recuerdos, miradas ingenuas,<sup>4</sup> memoria, tiempos pasados, escuelas, ausencias, cuando vemos una fotografía escolar antigua observamos las caras de los niños y maestros con la misma curiosidad y asombro que ellos y ellas miraban a la cámara. «Los retratos tienen a menudo algo de misterioso, ya sea en forma de sonrisa, tristeza o indiferencia, que se aloja sobre todo en la mirada».<sup>5</sup> Plasmar en papel ese momento único e irrepetible, para algunos su primera «foto», realmente supone algo mágico. Este trabajo recoge diferentes fotografías aportadas por archivos de particulares<sup>6</sup> junto a los relatos de algunos recuerdos escolares de los protagonistas directos o familiares. Como indica Escolano Benito, «...precisamente porque la misma cultura escolar tiene mucho de ceremonialista, la memoria que de ella guardamos posee una gran fuerza socializadora que cohesiona a los sujetos que la recuperan. Bajo este impregnante poder del recuerdo, la memoria de la escuela contribuye a la educación histórica de la comunidad. Ella nos ayuda a ser mejores narradores de los que Paul Ricoeur ha llamado la «justa memoria» (...) La pluralidad de posibles memorias, no todos los sujetos asistieron a la misma escuela ni se educaron

LXIX, n. 250, septiembre-diciembre 2011, pp. 445-462. Dónde se señala que el uso y aprovechamiento de las fotografías como fuentes históricas exige, como cualquier otra fuente histórica, un cuidadoso análisis crítico y una metodología rigurosa, que aún no está tan consolidada como la que se ha utilizado durante siglos con otras fuentes. Se realiza una aproximación al estudio de las imágenes que en los años veinte del siglo XX generaron las colonias escolares de la Diputación de Baleares.

3. La obra *Buena memoria*, una de las más conocidas del fotógrafo argentino Marcelo Brodsky, es una gran reproducción de su fotografía de su clase de 1967 en la que convocó a sus compañeros de primaria y marcó en una ampliación de la fotografía escolar, ausencias, interrogantes, itinerarios de vida. «Esta muestra cuenta lo que sucedió en mi colegio, el Colegio Nacional de Buenos Aires, donde hubo 105 desaparecidos de sus aulas, y se centra en mi propia clase donde faltan dos. Dos chicos fueron asesinados o desaparecidos por la dictadura y sobre ellos dos se construye todo un discurso de ausencias y de memoria que rescata su lucha, su vida y su identidad eliminada por el terrorismo del estado» Ver más en: <http://v1.zonezero.com/exposiciones/fotografos/brodsky/menusp.html>

4. SÁNCHEZ VIGIL, Juan Miguel: *La mirada ingenua. Álbum de Infancia*, 2002, pp.55-66. Este precioso libro recoge fotografías del XIX y XX, dedicando un apartado dentro «de la niñez recuerdos» a la Escuela.

5. PULIDO RUIZ, Jesús: «La Vieja Fotografía Escolar», *Crónicas: revista trimestral de carácter cultural de La Puebla de Montalbán (Toledo)*, n. 23, julio 2012, pp. 38-40.

6. Quiero agradecer especialmente a todas aquellas personas que de manera desinteresada me han aportado sus fotografías y recuerdos que recojo en este trabajo.

en la misma cultura»<sup>7</sup> por lo tanto reconocerse, encontrarse, recordarse en esa imágenes no va a ser igual para cada persona.



Foto 1. Los niños de la Escuela de Joarilla de las Matas con su maestro Don Onofre (1900)

En la foto, de principios del siglo XX, vemos retratados a 44 niños de la escuela de Joarilla de las Matas (León) con su maestro. Las niñas estaban en otro lugar con su maestra (ver foto 4).

«Casi todos visten blusón, seguro que de confección familiar, a cargo de las madres o abuelas, aprovechando cualquier tela, aunque fuese distinta en calidad y en color. Sólo unos pocos se han puesto el traje para la foto, traje de marinero, o de aquellos que se usaba de niños el día de la Primera Comunión. Apenas podemos apreciar sus zapatos o zapatillas, pero sí vemos que los que están sentados en la primera fila llevan botas bajas o altas. Todos o casi todos tienen el mismo, o parecido, corte de pelo, y en su cuello muchos llevan un pañuelo, e incluso su maestro, que lo ha preferido a la corbata. Los pañuelos, estén bien o mal colocados, contribuyen al ornato de su forma de vestir y no deja de ser novedoso. Los más pequeños están sentados sobre el suelo en la primera fila. Los demás de pie, colocados sobre bancos, o en una escalera. Y se encuentran seguramente en la pared de la escuela, junto a una de las ventanas enrejadas del edificio. Están serios y expectantes, con su mirada fija, esperando ser retratados por alguna de aquellas cámaras oscuras y de cajón que se utilizarían en aquellos años. Por el color que tiene, como que la fotografía estuviese virada, pero tal vez sea debido al paso del tiempo, lo mismo que el deterioro de la misma en algunas partes. La imagen, con más de 100 años, no deja de ser un buen testimonio del pasado de Joarilla, que sirve para recordar la antigua escuela, a sus maestros, y sobre todo a los niños de aquel año. Segu-

7. ESCOLANO BENITO, *op.cit.*, p.19.



ramente que ninguno de ellos vive ya, pero sí puede vivir alguno de sus descendientes, aunque también con bastante edad. Sería curioso reconocer a algunos y comparar imágenes del pasado con el presente.»<sup>8</sup>

Interesante trabajo<sup>9</sup> el que realiza el citado autor, junto con Luis Miguel Bajo y Marisol de Castro, en el que recopilan más de 500 fotografías del pueblo y sus gentes, en las que se incluyen también fotos escolares.



Foto 2: Maestra de Joarilla de Las Matas con sus alumnas (1910)

La foto está deteriorada ya que me explica Marisol de Castro que la aportó para el libro<sup>10</sup> una vecina del pueblo y que la tenía en una habitación, colgada como un cuadro con un cartón detrás, probablemente fuera familiar de alguna de las niñas de la imagen. La maestra en el centro rodeada de más de 50 niñas, entre ellas la que luego sería Doña Marina, maestra en Joarilla. Destacan entre lo blanco de la imagen, algunas niñas vestidas de luto.

A mediados del siglo XIX, dice Pascual Madoz en el 'Diccionario geográfico-estadístico-histórico de España', que la localidad se conocía como Valle-Helado o Vallelado. Tenía en aquella época «95 casas de inferior y mediana construcción», ayuntamiento, cárcel y escuela de primeras letras. Sus 107 vecinos, que sumaban «392 almas», se dedicaban fundamentalmente a la agricultura y producían trigo y cebada, además de extraer

8. La fotografía recogida de la «Breve Historia de Joarilla», editada en CD por Luis Miguel Bajo fue aportada y comentada por Emiliano Pérez Mencía, y publicada en su blog: [http://eltrebanodejoarilla.blogspot.com.es/2012\\_07\\_29\\_archive.html](http://eltrebanodejoarilla.blogspot.com.es/2012_07_29_archive.html)

9. BAJO, Luis Miguel; CASTRO, M<sup>a</sup> Sol de y PÉREZ MENCÍA, Emiliano: *Joarilla de Las Matas. Memoria fotográfica de un siglo*, Asociación Cultural Santo Tomás Apóstol, 2014, pp. 46,47, 48. Ya en la «Breve Historia de Joarilla», se recogían algunas de estas imágenes.

10. *Ibíd.*, p.





Foto 3: Maestro Don Antonio García con sus alumnos en Vallelado (Segovia) 1925

mucha leña en su importante monte y contaban con pastos de sus prados. Tenían ganado lanar y caza menor.<sup>11</sup>

En la fotografía <sup>3</sup><sup>12</sup> el maestro Don Antonio García con sus alumnos situados en cuatro filas delante de una «trasera». Los niños más pequeños de edad están sentados en bancos corridos en las dos primeras filas junto al maestro y en las dos últimas, los más mayores de pie. El maestro sujeta a sus nietos, Benjamín Ortega García poniéndole su mano en su hombro y a Clementino Ortega el más pequeño entre sus piernas, así nos cuenta Miguel Ángel Ortega vecino de Vallelado e hijo del más pequeño de los nietos del maestro.

Don Elías de 94 años, natural de Vallelado, nos cuenta que estudió de los 6 hasta los 12 años, a esa edad le sacó su padre de la escuela porque «éramos labradores y tenía que hacer en el campo». En la escuela, situada detrás de la iglesia del pueblo, había 30 o 40 niños con un maestro. Recuerda perfectamente los nombres de los que fueron sus maestros en el pueblo, Don Domitilo «una maravilla de maestro, el mejor que hemos tenido», Don Manuel «era muy recto, cuando bajábamos al recreo, nos ponía en fila y nos daba con la vara de fresno» y Don Florentino que era de Santa Cruz de Tenerife. En el pueblo había familias con más de diez hijos. De su «quinta del biberón», eran 19 niños, «ya que a los 16 años nos llevaron a la guerra, 6 años en la mili, volvimos a los 24 años». En esos años de escuela aprendí las cuatro reglas: «sumar, restar, multiplicar y dividir». También recuerda que Doña Emilia, era la profesora de las niñas. En la fotografía iban vestidos la mayoría como «hombres en miniatura» algunos con corbata y chaleco como el maestro, seguro que se «repeinaron» y se pusieron «el traje de los domingos» o sus mejores galas para la ocasión. En la imagen sale el primo de Don Elías, Don Juventino del Ser,

11. Pueblos de Segovia, *El Norte de Castilla*, Vallelado: accesible en: [http://pueblos.elnortedecastilla.es/sego-via/tierras\\_de\\_cuellar/vallelado/datos](http://pueblos.elnortedecastilla.es/sego-via/tierras_de_cuellar/vallelado/datos), [Consulta: 14-07-2014].

12. Fotografía aportada por Vicenta Aceves, entre los niños su padre y tío.

el pequeño de 8 hermanos, la hija de este, Henar del Ser Fraile, comenta que su padre, colocado en la tercera fila el cuarto niño, con chaqueta con pañuelo en la solapa, iba tan elegante con una chaqueta probablemente heredada de la comunión de algunos de sus hermanos, entre los niños también están Vicente y Estanislao Aceves, Gregorio Pascual.



Foto 4. Doña Gregoria maestra de niñas en Valledado (Segovia) 1922-23

Señala Ángel Fraile de Pablo que:

«discurría el año 1918, cuando Dñ<sup>a</sup> Gregoria Antón era destinada a Valledado como maestra. Fue un año de fatídicas noticias, pues estábamos inmersos en una guerra a nivel mundial, y para colmo de males nos vimos sorprendidos por una pandemia de gripe que afectó de forma muy importante a nuestro pueblo. Del total de los 50 fallecimientos que se produjeron en todo el año 1918 en Valledado, 28 fueron como consecuencia directa de la epidemia de gripe. Podemos imaginar el pánico general, pues todos estos fallecimientos se produjeron en poco más de un mes. Injustamente la epidemia fue conocida a nivel mundial como 'La gripe española' (...).»

No llegaba a Valledado Doña Gregoria en un buen momento, ni para ella ni para el pueblo. Esta mujer que contaba con 40 años, maestra de niñas, acababa de quedarse viuda por segunda vez, estando destinada en Navacepeda de Tormes (Ávila). Llega con tres niños: Ascensión, la mayor, de 10 años, fruto de un anterior matrimonio, y Daniel y Aurelio, estos dos hijos de su segundo matrimonio con Mariano García y con tan solo 5 y 2 años respectivamente, que habían nacido en Navacepeda de Tormes (Ávila). Gregoria se encuentra sola en Valledado, teniendo que alimentar tres bocas, en una época de grandes dificultades económicas. No olvidemos que, un maestro o maestra, en aquellos años, ganaba solo para poder ir sobreviviendo, haciéndose realidad aquel triste dicho ...»Pasará más hambre que un maestro de escuela». La difícil situación de Doña Gregoria, viuda y con tres niños, hace que su familia intente echarle una mano, pidiéndole que se vayan a vivir a Segovia donde le ayudarán a sacar los hijos adelante, no en vano su familia tenía

posibilidades económicas para ello. El orgullo y el amor propio de esta dura mujer no admite tal solución y declara que sacará adelante a sus hijos con su trabajo de maestra.»<sup>13</sup> En la fotografía rodeada de más de 60 alumnas, la maestra con un semblante triste aparece sentada delante junto las niñas más pequeñas, igual entre ellas se encontraban sus hijos también, y las más mayores detrás de pie. Rosi Muñoz me comenta que en la fotografía están su madre Guadalupe Fraile Álvarez (de la primera fila, la segunda niña por la izquierda) y su tía Concepción Fraile Álvarez (quinta por la derecha en la segunda fila), ambas vestidas de luto.

Siguiendo los datos aportados por Ángel Fraile de Pablo, a la exposición la escuela del ayer<sup>14</sup> llevada a cabo en 2013 por la Asociación de Mujeres de Valledado (ASOMUVA)<sup>15</sup>,

«en 1928 el censo escolar de Valledado era ya de 199 alumnos entre niños y niñas, por lo que la escuela se queda pequeña para la asistencia de todos los niños. Ante esta situación el ayuntamiento hace gestiones para hacer dos escuelas más. El consistorio compra la Casa Grande, propiedad de D. Eduardo Sáez de Rojas, pero el dinero para la construcción de las escuelas no llega. No es hasta el año 1933 cuando se adjudicarán las obras de las dos escuelas y casa de maestros, y la reparación del cuartel de la Guardia Civil a D. Segundo Iglesias Llorente en la cantidad de 12.990 pts. Allí se hacen las escuelas y viviendas para maestros. La escuela tenía la entrada por la Calle de las Mochas».

Muchas niñas del pueblo recuerdan a su maestra D<sup>a</sup> Emilia Diez Marroquí, quien fallece el 12 de noviembre de 1963, y que estuvo como maestra en Valledado durante más de 25 años. Así, Doña Magdalena de 90 años, madre de Miguel Ángel Ortega, recuerda a sus maestras, Doña Mercedes, Doña Consorcia, Doña Angelines y en especial a Doña Emilia, que nos enseñó a bordar, en la fotografía que nos muestra aparecen en la entrada de la escuela con los bastidores bordando junto a otras compañeras, también realizaban con ellas y niñas de otros pueblos excursiones al Santuario del Henar.

La maestra Doña Encarna con un grupo de 45 alumnas, entre ellas la que sería maestra años después Doña Soledad Miranda (ver foto 8). Nos cuenta Merche, hija de Soledad, que de esta Escuela, que no estaba en el centro del pueblo si no ubicada al lado de unas casas de mineros, en los «cuarteles viejos», pasaban a la Fundación Sierra Pambley<sup>16</sup> en

13. FRAILE DE PABLO, Ángel: «Carmelitas Beatificados», *Revista «La Villa»*, que se edita en Cuéllar accesible en: <http://www.valledado.net/articulos/carmelitas/carmelitasbeatificados.pdf>. Doña Gregoria, maestra de niñas, era la madre de los dos carmelitas asesinados en la guerra civil, de la cual trata dicho artículo. Los niños junto con su madre vivieron unos años en Valledado.

14. Blog de noticias Valledado.net, Exposición «La escuela del Ayer» accesible en: <http://valledadonet.blogspot.com.es/2013/08/la-exposicion-la-escuela-del-ayer.html>.

15. Mi más sincero agradecimiento a Rosi Muñoz Fraile, Henar del Ser Fraile, Juani Cuellar, Luisi Concejo, Beni Arranz, por su labor desde la Asociación y por toda la información y fotografías aportadas.

16. Francisco Fernández Blanco y Sierra Pambley (Villablino1827-Madrid 1915) hombre de elevada posición económica, gran propietario, ilustrado y progresista, movido por su espíritu filantrópico, decidió dedicar sus bienes a la creación de la Fundación Sierra Pambley para llevar a cabo una obra pedagógica, inspirada y dirigida por la Institución Libre de Enseñanza. CORRAL BARO, Magdalena: «La obra pedagógica de la Fundación Sierra Pambley». [en línea], *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa* (CRIEME) de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria (España) [publicación seriada en línea], n. 5, junio 2011, accesible en: <http://revista.muesca.es/index.php/articulos5/202-la-obra-pedagogica-de-la-fundacion-sierra-pambley-leon> [Consulta: 30-09-2014].



Foto 5: Maestra con sus alumnas en la Escuela del Ave María de Villaseca de Laciana (León) 1922

Villablino de Laciana (capital del valle) para continuar sus estudios. Villaseca de Laciana era una zona minera, la mayoría de sus habitantes vivían de la mina, la escuela estaba sostenida por Minero Siderúrgica. Su madre siempre recordaba con mucho cariño a su maestra Doña Encarna y le contaba todo lo que hacían, que tenía una maleta dónde metía sus trabajos y los de sus alumnas para compartirlos con otras escuelas del valle. Se realizaban muchas actividades al aire libre, aprendíamos haciendo, muy experimental y en contacto con la naturaleza, se celebraba el día del árbol, se intercambiaba correspondencia escolar, se hacía experimentos, «cubicar» para saber medidas.

Hay que destacar en este punto, siguiendo a Reguero Prieto la importante labor que realizaron estos «soñadores de libertad», filántropos del siglo XIX como los Álvarez Carballo, Álvarez de la Puerta o el conocido don Paco Sierra Pambley, así como los institucionalistas Giner de los Ríos, Azcárate y Cossío, entre otros personajes de cierta relevancia pública como Eduardo Dato, Amós Salvador, Luis Cernuda, sin olvidar a los maestros anónimos de cada pueblo, «hombres, mujeres, que durante muchos años ejercieron una labor, a veces agradecida, otras no tanto, y dieron lo mejor de sus vidas en pro de un derecho —la educación— que los años tardarían en reconocer».<sup>17</sup>

«Maestros de los que coleccionaban sellos, de los que vivían en las escuelas y dedicaban a la enseñanza su tiempo, su talento, su vocación y, naturalmente, su vida. Maestros de los que leían *El Quijote* y *Corazón* con los alumnos ensimismados alrededor de la estufa que calentaba el aula, de los que explicaban a sus alumnos las formas geométricas con poliedros de madera. Maestros de los que sabían también dejarse enseñar por sus alumnos, de los que se dejaban y dejaban a sus alumnos educarse por y con la vida».<sup>18</sup>

17. REGUERO PRIETO, Víctor: *Soñadores de libertad. Escuelas y maestros en Laciana, Babia, Omaña y Somiedo*, Valle de Laciana, Piélagos de Moro, 2008.

18. *Ibíd.*, p.16.





Foto 6: Escuela de San Cristóbal de Cuéllar (Segovia), en la foto las niñas con su maestra Doña Paula 1935.

La foto aportada por Víctor, el sobrino de una de las niñas de la imagen, se recoge comentada en la web del pueblo, junto con otras fotografías escolares:

«Los primeros datos que encontramos de las escuelas de San Cristóbal de Cuéllar, son del primer tercio del siglo XX. Se ubicaba en lo que actualmente es el Centro Médico y la vivienda colindante, en la calle Alta. Había dos, una de chicas y otra de chicos. Posteriormente y de forma progresiva (a causa del aumento de población infantil) se construyeron tres nuevas escuelas que con el paso de los años fueron destinadas a párvulos, chicas y chicos respectivamente. Gracias a la colaboración de José María y de Chari, hemos rescatado fotos antiquísimas y de notable interés. La primera, fecha de 1935, está tomada en la fachada enfrente de lo que era la escuela entonces. La maestra se llamaba Doña Paula».<sup>19</sup>

En la fotografía vemos a la maestra sentada, rodeada de más de 50 niñas, con una niña de pie delante de ella que lleva en su mano un cabás, las más pequeñas sentadas a ambos lados de la maestra y las mayores detrás en dos filas de pie.

De la misma fecha que la anterior, podría ser del curso 1935-1936, es la fotografía aportada por Doña Amparo Blanco González, cuarta niña de la primera fila empezando por la derecha, que nos cuenta que sus padres se fueron a Quintana de la Serena y la dejaron en casa de su tía Isabel y de sus abuela Amparo (madre de su padre) para que estudiara en Las Josefinas de Mérida (Badajoz). En la fotografía las 28 niñas tienen la

19. Las escuelas en San Cristobal, accesible en: <http://webs.ono.com/sancristobaldecuellar/escuelas.htm> [Consulta: 14-07-2014].



Foto 7: Alumnas de las Josefinas (Mérida) 1935

misma postura sujetándose las manos las de delante y cruzando las piernas, las compañeras de detrás ponen las manos delante de los hombros de las compañeras de enfrente. La escuela estaba ubicada en la calle Obispo y Arco nº 3, el nivel o curso del grupo de la foto es Una AA (5º-6º). Entre las alumnas: Luisa Pérez, Pura Hernández, Pepa Mancera. Nombre de las religiosas que estaban en aquella época en el colegio: Cecilia (filipina), Remedios Fernández. Con motivo de la Guerra la Comunidad tuvo que disolverse durante unos meses. Es cierto que en momentos puntuales durante los bombardeos de la guerra se refugiaban con las alumnas en un sótano y así lo recuerda Amparo «en lugar de ir vestidas de uniforme, nos ponían un *baby* y las monjas nos daban las clases en el sótano, al estallar la guerra mi abuela María fue a por mí y me llevó a Zafra»



Foto 8: Profesora Doña Soledad Miranda Morán con sus alumnas (1947) en la fachada de la escuela de Los Barrios de Luna

Hasta la construcción del embalse, en este pueblo de la comarca leonesa de Luna, de la montaña occidental leonesa, se dedicaba a la agricultura y ganadería de subsistencia. La foto está tomada en la misma época en la que construía el embalse de Valle de Luna, nos cuenta Merche la hija de la maestra, así que había niñas que venían de muchos lugares de España. La empresa contaba con economato, cine, viviendas para los trabajadores. Esta fotografía la tenía la maestra, a las alumnas se les hizo una individual ese mismo día con la esfera y el mapa. En ella aparece en el centro de pie rodeada de 32 niñas, Doña Soledad Miranda. Escuela muy abierta, con gente de todos los sitios, hijos de los ingenieros y obreros, todos se educaban en la misma escuela, eso sí, separados por sexos. Desde la escuela participaban en obras de teatro, concursos, debates de literatura, etc., estaba muy bien dotada con muchos materiales, entre ellos: pesas, medidas, cuerpos geométricos, mapas de anatomía, de animales, físicos... etc. nos relata una de las protagonistas de la foto, al igual que comenta que están tan «elegantes» porque tuvieron que realizar una obra de teatro y con el dinero recaudado se compraron las telas para hacerse los babis».

Álvarez Rodríguez dice que «en los barrios de Luna ejerció muchos años como maestra Doña Soledad Miranda Morán, a quien la corporación municipal tuvo a bien nombrar Pastora Mayor de los Montes de Luna en justo reconocimiento por la gran obra docente realizada.»<sup>20</sup>



Foto 9. Maestro con sus alumnos en Joarilla de Las Matas (León) 1960.21

20. ÁLVAREZ RODRÍGUEZ, Román: *Escuelas y Maestros memorias y vocaciones (con especial referencia a Babia y Luna)*, Editorial AMBOSMUNDOS, 2014, p. 139.

21. BAJO, Luis Miguel; CASTRO, M<sup>a</sup> Sol de y PÉREZ MENCÍA, Emiliano: *Joarilla de Las Matas. Memoria fotográfica de un siglo*, Asociación Cultural Santo Tomás Apóstol, 2014, p. 48.





Foto 10. Foto realizada por la maestra a su alumnos de Yosa de Sobremonte (Huesca) 1964.

Nos cuenta M<sup>a</sup> Carmen Escartín Casaus que «la foto es de casi todos los niños y niñas que en el curso escolar 1963-64 estábamos escolarizados en la Escuela Rural de Yosa de Sobremonte, faltan dos niñas de 5 y 4 años». Yosa de Sobremonte es un pequeño pueblo de la provincia de Huesca, más bien una aldea, del Pirineo, a 6 Km de Biescas y a unos 25 Km de Francia.

La foto está realizada en la puerta de entrada del edificio que en el pueblo estaba destinado a la escuela, por la maestra Doña Amparo Claver de Biescas, que estuvo durante ese curso y el anterior y la foto fue aportada por esta maestra, al libro homenaje<sup>22</sup> que se realizó a las maestras y maestros, cuando se jubiló Amparo.

En la fecha de la fotografía el pueblo contaba con 9-10 casas habitadas, por tanto con pocos niños (12) en edad escolar y de diferentes niveles educativos: -Los dos niños más altos (a la izquierda y la derecha), eran hermanos y tenían 13 y 10 años. -Los dos del centro (última fila y el de delante agachado un poco), también eran hermanos y tenían 9 y 8 años. -El niño del centro en primera fila era hijo único y tenía 6 años. -La niña de la derecha y una de las que no está en la foto, eran hermanas y tenían 6 y 5 años. El niño pequeño también era su hermano y tendría 3 años.- Mis hermanos y yo (tres niñas y un niño, la pequeña no está en la foto), con 8, 6, 5 y 4 años. La maestra atendía a niños de 4 niveles educativos: el chico de 13 años estaba solo en un nivel, los de 10, 9 y 8 años en otro, los de 6 y 5 años en otro y los demás en el más bajo. No se puede precisar desde cuando hubo escuela en el pueblo, pero si existe constancia que en la generación de mi padre (nacido en 1920) todos los niños, entonces más que en la fecha de la foto, ya acudían a la escuela del pueblo aunque más bien poco tiempo, porque con edades tempranas ayudaban a la familia en las tareas agrícolas y ganaderas, y habitualmente era una maestra la persona destinada, aunque también hubo algún maestro: «En el tiempo que yo fui a la escuela del pueblo, a pesar de ser un pueblo tan pequeño y tener que ayudar

22. VV.AA.: *Maestras. Las Tres Sorores*, Zaragoza, PRAMES, 2004, p. 88.

en las tareas agrícolas de la familia, todos los niños asistíamos con asiduidad, porque el interés de las maestras por nuestra enseñanza era tan alto que nuestros padres también lo consideraban con prioridad a las necesidades de la familia».

Pocos años más tarde a la realización de la fotografía, el Ministerio de Educación cerró la escuela. En esos pocos años, «cuatro niños y dos niñas (entre ellos mi hermana, mi hermano y yo), gracias a la dedicación y preparación recibida de las maestras, nos encontrábamos estudiando Bachillerato en Jaca, becados. Los dos niños más mayores al llegar a los 14 años dejaron de estudiar y la familia de los otros niños se fueron del pueblo para poder proporcionarles a sus hijos más oportunidades. Cuando se cerró la escuela, solo estaban en edad escolar mi hermana pequeña y otra niña, que durante dos cursos escolares tuvieron que ir andando a la escuela de otro pueblo cercano, con las inclemencias meteorológicas de la zona. Después, todos los niños del pueblo (5 o 6) fueron escolarizados en Jaca en la Agrupación Escolar o Escuela Hogar, que escolarizó en régimen de internado a todos los niños de muchos pueblos de la provincia cuyas escuelas también se cerraron.»



Foto 11: 5º Curso Externos-Real Colegio Alfonso XII- El Escorial (Madrid) 1962.

En aquel tiempo nos dice Víctor Gómez,

«en nuestro pueblo sólo se podía estudiar bachillerato en este colegio llamado Alfonso XII y ubicado en el interior del monasterio de San Lorenzo de El Escorial ordenado construir por el otrora todopoderoso Felipe II en la falda del monte Abantos para, según dicen unos conmemorar la batalla de San Quintín y otros como exaltación y afirmación de su fe católica y panteón de reyes. Es la típica foto de curso de los alumnos externos y mediopensionistas del 5º curso que formaba parte de una foto-mural que se colgaba junto con las de todos los cursos en las paredes de los claustros. La foto está tomada en la lonja (fachada oeste) que bordea el monasterio y por donde tenía la entrada principal el colegio. Los externos éramos los alumnos que vivíamos en el pue-

blo y que volvíamos a casa a comer y después a dormir tras la jornada de estudios y los mediopensionistas los que venían de algún otro pueblo cercano y comían en el colegio. La mayoría de los alumnos eran internos y con el paso del tiempo me fui dando cuenta de que estaba en un colegio de élite privilegiada económicamente donde me tocó hacerlo por el azar de este muchas veces misterioso destino. Aun así y aunque en algunos aspectos existían ciertas diferencias la convivencia en líneas generales fue satisfactoria y la amistad y el compañerismo eran más fuertes que todo lo demás. Reconozco que no tengo buena memoria pero me place homenajear a mis compañeros y en muchos casos amigos recordando y citando sus nombres de los que compartimos foto, los nombres con los que nos conocíamos: Bermejo, Toro, Morato, Andrés, Mariano, Julio, Domingo, Garza, Manuel, Manolo, Jiménez, Pedrito. Nos solía acompañar un profesor que en esta ocasión no está y por la misma razón cito a algunos en representación de todo el profesorado que eran religiosos agustinos y con los que en algún caso he tenido una entrañable amistad... Gabriel, Isaías, Lobo, Samuel, Soto, Teodorín, (...) Guardo un grato recuerdo del tiempo que pasé en este mi colegio y siempre les estaré agradecido a mis profesores por lo mucho que aprendí y el trato cariñoso con que me trataron y que me ha servido para desarrollar una vida personal y profesional bastante satisfactoria. Asimismo y como sucedía en gran parte de los colegios de la época reconozco una gran laguna (bastante generalizada por cierto) en el estudio de la historia reciente de nuestro país que tan bien nos hubiera venido para aprender a ser mejores ciudadanos. También les agradezco que a pesar de tratarse de un colegio religioso no me sentí excesivamente presionado por las ideas de la fe católica que profesaban, a excepción de la obligatoriedad de asistir a los actos litúrgicos programados (misas, rosarios, etc.) Era la época en la que yo escribía poesía, y dediqué un soneto al 4º centenario de la fundación del monasterio que se publicó en la revista del colegio y ganó el premio Fernando del Pino de aquél año.»



Foto 12: 5º Curso Externos- Real Colegio Alfonso XII- El Escorial (Madrid) Ejercicios espirituales en Pozuelo de Alarcón (Madrid) 1963.

Nos sigue contando Víctor:

«que esta otra fotografía está compuesta por los participantes en unos ejercicios espirituales que hicimos los alumnos de cursos altos (6º y Preu) junto con mucha más gente fuera del colegio en una casa llamada de Cristo rey en Pozuelo de Alarcón y que yo recuerdo como siniestros. Anecdóticamente y cuando estábamos tan tranquilos en nuestra camareta nos sorprendían con alocuciones por los altavoces en las que nos advertían que de morir en pecado sufriríamos toda clase de castigos en el temido infierno católico. Era y no sé si lo sigue siendo y lejos de las enseñanzas de su creador, una religión basada en el castigo. Me identifico con unas palabras del Dalai Lama contestando a un teólogo brasileño preguntándole ¿Cuál es la mejor religión? y esperando que le contestase «El budismo tibetano» o «las religiones orientales mucho más antiguas que el cristianismo...» El Dalai Lama hizo una pequeña pausa, sonrió, le miró fijamente a los ojos, y afirmó: «La mejor religión es la que te aproxima más a dios, al infinito. Es aquella que te hace mejor.» Para salir de la perplejidad delante de tan sabia respuesta, le preguntó: «¿Qué es lo que me hace mejor?» Él respondió: «Aquello que te hace más compasivo, más sensible, más desapegado, más amoroso, más humanitario, más responsable, más ético... la religión que consiga hacer eso de ti, es la mejor religión.»



Foto 13: Alumnas en la Escuela parroquial Unitaria de niñas Ntra. Señora de la Asunción en Pozuelo de Alarcón (Madrid) 1967

Vicenta Aceves González nos dice:

«Es mi primera escuela, a la que accedí en septiembre de 1967, después de haber aprobado la oposición al terminar la carrera de Magisterio. Es una escuela parroquial, Unitaria, de niñas en régimen de Patronato. El grupo era numeroso formado por más de 30 alumnas con edades comprendidas entre los 7 u 8 años y los 14. Sólo había un aula (una habitación más bien pequeña perteneciente a la vivienda del párroco, pero con entrada independiente). A la escuela se accedía por una puerta situada en un lateral de la casa. Desde el patio había un acceso a la vivienda del párroco que no era utilizado ni por las alumnas ni por la maestra. Yo impartía todas las materias, incluida Educación Física. En la primera foto las alumnas están realizando una actividad de lectura. La se-

gunda corresponde a la oración al comienzo del día. La tercera a un tiempo de trabajo personal. En la cuarta, unas alumnas están forrando libros, otra, barriendo y otras en trabajo personal. Solían tener actividades para llevar a cabo distintas responsabilidades, organizadas por equipos. Cada equipo tenía su nombre. El lugar para el recreo y la educación física era el patio de la casa parroquial. Al finalizar el recreo, siguiendo la tradición de la maestra anterior, cantaban una canción de despedida uniendo las manos. En ninguna de las imágenes aparezco yo porque fui la que hice las fotografías.»

Observamos que en las últimas imágenes, ya más actuales, están tomadas con las propias cámaras de las maestras que de este modo querían recoger las prácticas de su alumnado en el aula o fuera de ella. En su álbum escolar también se recogen fotografías de las convivencias que sus alumnas llevaban a cabo con las alumnas del Instituto Veritas en una finca de la zona de Somosaguas.

### Espacios virtuales para la fotografía del encuentro

En los últimos años han proliferado webs y blogs,<sup>23</sup> la mayoría elaborados por particulares, muchos de ellos profesores, que recogen noticias y otros apartados de interés de los lugares dónde viven o han vivido, aportando fotografías escolares de archivos propios o de vecinos. Se han generado por tanto, espacios virtuales en donde se pide la colaboración ciudadana para ir ampliando estos «álbumes del recuerdo» que facilitan el encuentro, el intercambio y el reconocimiento en las fotos antiguas.<sup>24</sup> También Colegios,

23. Blog Recuerdos de la Escuela por Manuel Cuerpo Rocha (Montijo, Badajoz), accesible en: <http://manuelcuerporocha.blogspot.com.es/> «En nuestro blog trataremos de exponer todas aquellas vivencias que a lo largo de toda una vida profesional hemos conocido en el ámbito escolar y su entorno. Nos interesa nuestras experiencias tanto desde el punto de vista del alumno como del profesor ya que ambas hemos vivido a lo largo del tiempo». Blog Villastrigo del Páramo (León) por Sylvia Cristiano, accesible en: <http://villastrigo.blogspot.com.es/2011/08/fotos-recuerdos-escolares.html> «este blog ha sido creado con la intención de recopilar información, fotos, historias y otras muchas cosas más relacionadas con este pueblo del Páramo Leones. Espero que encontréis aquí un huequecito para vosotros y sobre todo que participéis, mandándome datos, información, fotografías o todo aquello que consideréis interesante para hacer crecer la historia del pueblo». Blog Torre del Agua: Fotografías antiguas de Huelma (Jaén) y sus vecinos por Ángel del Moral Gómez (enero 2007). Por temas se puede buscar por maestros y alumnos, accesible en: <http://fotosantiguasbase.blogspot.com.es> «Una pequeña parte de la memoria fotográfica que voy recogiendo gracias a la colaboración de muchos vecinos y amigos». Urban Idade Memorias de las redes urbanas «Antonio Flórez Urdapilleta, arquitecto de colegios», 7 octubre, 2008 por Enrique Fidel, accesible en: <https://urbancidades.wordpress.com/2008/10/07/antonio-florez-urdapilleta-arquitecto-de-colegios/>

Blog ELTIOCAZUELA.COM (2007) Villafranca de los Caballeros (Toledo), accesible en: <http://villafrancarecuerdos.blogspot.com.es/p/videos-fotos-antiguas.html> Recogen fotografías antiguas y vídeos. Blog de Antonio Patiño (julio 2008) del Pueblo Miguel Esteban (Toledo) con fotos de los maestros y alumnos del periodo del periodo 1940-1962, del grupo escolar Cervantes, accesible en: <http://migueletesdetoledo.blogspot.com.es/p/fotos-para-el-recuerdo-e-imagenes.html>

Fotos antiguas de escolares de Mogón (Jaén), accesible en: <http://mogon.galeon.com/album1202169.html>. Fotografía del recuerdo escolar Ubrique (Cádiz), accesible en: <http://manuelcabelloyesperanzaizquierdo.blogspot.com.es/2010/12/antiguas-fotografias-de-recuerdo.html>. Fundación El Abra, El Mareómetro, se recogen fotografías escolares antiguas Portugaleta (Vizcaya), accesible en: <http://mareometro.blogspot.com.es/2011/06/fotos-escolares-de-portugaleta-mitad.html> [Consulta: 14-07-2014].

24. El Retrovisor, Museo Virtual de viejas fotos del diario 20 minutos, divididas por décadas desde 1830



Institutos, Centros y Asociaciones<sup>25</sup> recogen en sus páginas web su historia, dedicando una sección a los antiguos alumnos, disponibles también en redes sociales<sup>26</sup> que permiten aportar fotografías, retomar el contacto con compañeros de su promoción, recordar y compartir los recuerdos de la etapa escolar vivida. La fotografía escolar está sirviendo para mantener estos contactos y para recordar a las personas que aunque un día se fueron, siguen vivas en nuestros recuerdos. Esta pequeña investigación por tanto no ha concluido aquí.

---

a 1970, se pueden realizar búsquedas por temas, se recogen 591 fotos escolares aportadas por particulares, accesible en: <http://www.20minutos.es/museo-virtual/temas/escolares/>. Archivo Fotográfico de la Comunidad de Madrid, accesible en: <http://www.madrid.org/archivofotografico/> Memoria de los Barrios, accesible en: <http://especiales.memoriademadrid.es/index/verespecial/idpk/12> «A través del plan Memoria de los Barrios, realizado en colaboración por la Red de Bibliotecas Públicas Municipales de Madrid y la Biblioteca Digital memoriademadrid se pretende lanzar una campaña de recogida de documentación gráfica de los vecinos de Madrid que aporte información sobre la historia de sus barrios, con el fin de ponerlo a disposición de todos los ciudadanos a través de la web [www.memoriademadrid.es](http://www.memoriademadrid.es) Con ello se pretende, por un lado recoger lo que puedan aportar quienes verdaderamente dieron vida a los barrios, testimonios que de otra manera podrían no llegar a trascender, y a la vez conseguir que la biblioteca de barrio/distrito se convierta en un referente dentro de la comunidad.» [Consulta: 14-07-2014].

25. «Imágenes del recuerdo», *Revista Educar en Castilla-La Mancha*, n. 9, 2001, pp.1-24, accesible en: <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/93514/00620073000786.pdf?sequence=1>

Se recogen 84 fotografías de paisajes escolares reales del siglo XX, gracias a la colaboración de colegios e institutos.

Colegio Fernando el Católico (Madrid) «Un poco de nuestra historia», accesible en:

[http://www.educa.madrid.org/web/cp.fernandoelcatolico.madrid/Historia/Historia\\_centro.htm](http://www.educa.madrid.org/web/cp.fernandoelcatolico.madrid/Historia/Historia_centro.htm)

Blog de la Asociación Cultural Amigos de la Dehesa de la Villa, de gran interés en el tema que nos ocupa son los siguientes trabajos: «El Grupo Escolar Francisco Giner: 1ª parte-Antecedentes». Sobre los Centros Escolares en el Madrid de finales del S. XIX y principios del XX, la influencia de la Institución Libre de Enseñanza y el programa escolar de la II República, accesible en:

<http://amigosdehesa.blogspot.com.es/2011/01/el-grupo-escolar-francisco-giner-1.html>

«El Grupo Escolar Francisco Giner: 2ª Parte – Desde el proyecto hasta nuestros días» Sobre la historia del Francisco Giner, hoy centro asociado UNED Andrés Manjón, inaugurado el 14 de abril de 1933 en la C./Francos Rodríguez, en plena Dehesa de la Villa, accesible en:

<http://amigosdehesa.blogspot.com.es/2011/01/el-grupo-escolar-francisco-giner-2.html>

Web Historia del IES Virgen de la Paloma realizada por Pilar Moltó y Jesús Manzano, profesores del IES Virgen de la Paloma de Madrid, accesible en: <https://sites.google.com/site/iespalomahistoria/Home>

«La mayor parte de los contenidos de la misma son fruto de la investigación llevada a cabo durante los años 2008-2010, en archivos históricos y hemerotecas. También se incluyen colaboraciones de antiguos alumnos y vecinos de la Paloma». [Consulta: 14-07-2014].

26. Grupo escolar Francisco Giner: «Le recomendamos que visites las páginas de Facebook de antiguos alumnos, seguro que allí encuentras antiguos compañeros; estas son las direcciones»:

- <http://www.facebook.com/?ref=logo#!/group.php?gid=49929492530>

- <http://www.facebook.com/#!/group.php?gid=73102266360>



## Sección 5

---

# NUEVAS TENDENCIAS Y APORTACIONES EN HISTORIA DE LA EDUCACIÓN Y EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN



---

# MODESTO BARGALLÓ: EL ARTE DE EDUCAR EN LA NATURALEZA

**Diego Carral Maseda<sup>1</sup>**

Universidad de Santiago de Compostela

## Introducción

Cuando uno echa la vista atrás y se para a analizar la educación española en distintas etapas de la historia, se da cuenta de lo importante que algunas de ellas han sido para la mejora de la enseñanza a lo largo de los años, pero también observa apesadumbrado como buenas iniciativas y tareas llevadas a cabo en un momento concreto, cayeron en el olvido durante años y lo dificultoso que está siendo volver a recuperarlas.

Una de esas etapas doradas que marcaron un punto de inflexión en la educación española nos lleva atrás en el tiempo 80 años, hasta tiempos de la Segunda República. El período republicano español supuso, gracias al esfuerzo de muchas personalidades, un relanzamiento de todo el sistema educativo de nuestro país y representó la lucha por conseguir ser referencia en este aspecto.

El catalán Modesto Bargalló representa uno de los nombres que con su trabajo, consiguió impulsar la educación española en muchos aspectos. Su desempeño y aportación al mundo de la pedagogía dentro de las Escuelas Normales durante el primer tercio del siglo XX fue muy destacado, y en la publicación de 1986 «Guadalajara en la historia del Magisterio Español»,<sup>2</sup> M<sup>a</sup> del Mar Del Pozo, Manuel Segura y Alejandro Díaz Torre, reflejan de forma detallada porque el señor Bargalló ha sido relevante en la formación de los maestros de principios de siglo.

De entre todos los aspectos que podríamos destacar de las aportaciones del catalán, este artículo trata de fijarse en uno de los aspectos claves de su metodología docente, de su manera de entender la educación de los futuros profesores, las excursiones escolares como eje principal de la experimentación del futuro docente con su campo de enseñanza.

1. dcarralm@gmail.com

2. La posición de Modesto Bargalló en la Normal de Guadalajara hizo que su nombre esté muy presente en la historia de esta institución. Véase Escuela: POZO, M<sup>a</sup> del Mar; SEGURA, Manuel; DIAZ, Alejandro: *Guadalajara en la Historia del magisterio español 1839/1939. Cien años de formación del profesorado*, Guadalajara, Universidad de Alcalá de Henares, 1986, 339p.

## La constitución de un pensamiento

Prácticamente 50 años antes de las primeras aportaciones de Modesto Bargalló al mundo de la educación, nacía una corriente de pensamiento que marcaría de manera notoria el futuro profesional del catalán; esta no era otra que la Institución Libre de Enseñanza.

Cuando se sentaron las bases de la educación que pretendía la ILE, una de las ideas clave de los fundadores como Giner de los Ríos o Nicolás Salmerón fue la de explotar el medio natural como fuente educadora, debido al gran potencial que este posee para la educación de los niños.<sup>3</sup> Se concebía como fundamental la Educación Física, relacionada con aspectos de higiene y buena alimentación, así como el juego al aire libre siempre que fuese posible. Destacable es la incorporación a la escuela de los deportes ingleses y tradicionales españoles.<sup>4</sup>

Durante años, uno de los referentes de la Institución Libre de Enseñanza, de la mano especialmente del propio Giner de los Ríos y de Bartolomé Cossío, fue el de conectar a los niños con la naturaleza a través de excursiones y convivencias que acercasen la grandeza que el medio natural era capaz de ofrecer tanto como educador como de plataforma para afianzar la madurez de los alumnos. Una buena muestra de ello se recoge en el artículo de Eugenio Otero «Giner y Cossío en el verano de 1883: memoria de una excursión inolvidable» que nos relata las tres excursiones sucedidas durante el verano de 1883 y que tan positivamente marcaron a quienes pudieron disfrutarla.

A lo largo de los últimos años del Siglo XIX, es numerosa la información recogida por los historiadores de las continuas excursiones realizadas por todo el entorno de la Institución, en especial las realizadas por Bartolomé Cossío, y que representan el máximo exponente de la Educación al Aire Libre en España durante aquellos años. Trabajos como «Unha ducia de cartas de Manuel B. Cossío a Francisco Giner dende San Victorio (Bergondo). Nadal de 1895»;<sup>5</sup> o «Una excursión de los alumnos de la Institución Libre de Enseñanza a Palencia en 1885»;<sup>6</sup> entre muchos otros, relatan lo acontecido a lo largo de aquellas jornadas donde se aprovechaban las excursiones para fomentar el espíritu del excursionismo.

Además de las propias actividades dentro del calendario escolar, la ILE planteó las colonias escolares de verano como pilar de su acción educativa. Las colonias escolares eran una actividad dirigida a los niños más necesitados de las ciudades con el fin de ofrecerles unos cuidados básicos, vivir en contacto con la naturaleza y proporcionarles hábitos de vida saludables y adecuados. Si bien la primera de las colonias no fue organizada

3. Diversas obras recogieron las ideas sobre la educación al aire libre que defendía la Institución Libre de Enseñanza. Véase: OTERO, Eugenio: *La Institución Libre de Enseñanza y Francisco Giner de los Ríos : nuevas perspectivas*, Madrid, Fundación Francisco Giner de los Ríos [Institución Libre de Enseñanza]: Acción Cultural Española, 2012.

4. La búsqueda de referentes en otros países llevó a la inclusión de diversas cuestiones en el ideario de la ILE, así como también la recuperación de tradiciones españolas en claro uso descendente. Véase: OTERO, Eugenio: «Giner y Cossío en el verano de 1883. Memoria de una excursión inolvidable», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, (2ª época), 55. 2004, pp. 9-38.

5. OTERO, Eugenio: «Unha ducia de cartas de Manuel B. Cossío a Francisco Giner dende San Victorio (Bergondo). Nadal de 1895», *Sarmiento*, n. 14, 2010.

6. GONZÁLEZ, José Luís. «Una excursión de alumnos de la Institución Libre de Enseñanza a la ciudad de Palencia en 1885», *Trabunque: revista pedagógica*, n. 15, 2000, pp. 151-170.

por ellos, sino por el Museo Pedagógico de Instrucción Primaria,<sup>7</sup> si es cierto que las características de esta primera colonia era análoga a la ideología de la Institución libre de Enseñanza. Bartolomé Cossío fue el encargado de la organización de esta colonia, de 33 días, en San Vicente de la Barquera, Cantabria.<sup>8</sup>

Todas las características históricas de la ILE y su íntima relación con la naturaleza, constituyeron el pensamiento de muchos de los profesores que, gracias a su ideario, concibieron una nueva forma de educar a sus alumnos. Uno de estos profesores, que sin duda es un reflejo de los avances de la ILE, es Modesto Bargalló.

### Bargalló, el arte de educar en la naturaleza

Modesto Bargalló se matriculó en 1912 en la Escuela Superior de Magisterio de Madrid para cursar la especialidad de ciencias y fue en ese momento cuando pudo tomar contacto con la Institución Libre de Enseñanza a través del Museo Pedagógico. La actividad profesional de Bargalló quedó fuertemente influida por esa estrecha relación, y entre 1916 y 1921 numerosos artículos de su puño y letra vieron la luz a través del Boletín de la Institución. Al mismo tiempo que escribía en dicho boletín, desempeñaba su función de profesor de Ciencias en la Escuela Normal de Guadalajara, desde 1915, y en la que permaneció algo más de 20 años.<sup>9</sup>

Tal y como he comentado anteriormente, su trabajo dentro de la Escuela Normal de Guadalajara ha sido ampliamente estudiado por otros autores, en especial por M<sup>a</sup> del Mar del Pozo,<sup>10</sup> así como también su papel como hombre de ciencias, como lo demuestran numerosos trabajos sobre su persona acuñados por investigadores de todos los campos de la ciencia, desde la geología<sup>11</sup> a la paleontología.<sup>12</sup>

Sin embargo, lo que nos ocupa es precisamente un aspecto de su metodología de las ciencias que apenas se ha estudiado *a posteriori*; este aspecto es la conjugación de la enseñanza de las ciencias con la Educación al Aire Libre. Aunque encontramos publicaciones anteriores en el tiempo, fue sobre todo a partir de 1932 cuando Modesto Bargalló comenzó a elaborar diversas publicaciones sobre la importancia de las excursiones

7. COSSÍO, Manuel Bartolomé: El Museo Pedagógico de Madrid, Documentos para su historia. Legislación. Organización. Memoria de sus trabajos, Madrid, Imp. de Fortanet, 1886, p. 23.

8. En total participaron 18 niños y 3 profesores, obteniendo en su conclusión unos resultados positivos, incluso más satisfactorios de los esperados. Véase: OTERO, Eugenio; NAVARRO, Rubén; BASANTA, Silvia; CARRAL, Diego: «Las colonias de vacaciones de la Institución Libre de Enseñanza: más de cien años de historia», *Actas del IX Congreso Nacional de Ciencias del Deporte y la Educación Física. Seminario Nacional de Nutrición, Medicina y Rendimiento Deportivo*, Pontevedra, 9-11 Mayo 2013.

9. Gracias a su influencia también en el mundo de la metodología de las ciencias, en México se biografió su etapa docente así como sus aportaciones y publicaciones durante su vida. Véase: VILLARREAL, Fidel; MAYA-GOITIA, Héctor; BOLÍVAR, José I.: «Modesto Bargalló. Su vida docente y su obra», *Revista Sociedad Química Mexicana*, 12(3) 1968, pp. 137-139.

10. POZO, M<sup>a</sup> del Mar; SEGURA, Manuel; DIAZ, Alejandro: *Guadalajara en la Historia del magisterio español 1839/1939. Cien años de formación del profesorado*. Guadalajara; Universidad de Alcalá de Henares, 1986, 339p.

11. SEGURA, Manuel y GOMÍS, Alberto: «Las comunicaciones paleontológicas de Modesto Bargalló presentadas en la Real Sociedad Española de Historia Natural», *R. Soc. Esp. Hist. Nat. Sec. Geol.*, 106, 2012, pp. 85-98.

12. TRUYOLS, Jaime y SEGURA, Manuel: «Contribuciones de Modesto Bargalló al conocimiento de la geología de la Alcarria», *Geogaceta*, 20, 1996; pp. 1429-1432.

escolares, donde se fomentaba la exploración directa de los fenómenos naturales como herramienta para favorecer el aprendizaje.

Esta exploración directa no se limitaba solamente a la visualización de fenómenos básicos, sino que se pretendía todo un entramado de actividades complementarias que enriqueciesen la experiencia de trasladar la sesión al medio natural. A la hora de publicar sus escritos de metodologías de las diferentes materias, lógicamente enfocados éstos para sus alumnos de la Escuela Normal, Bargalló pretendía no solamente que gracias a estos planteamientos los futuros maestros fuesen capaces de interesarse por la investigación de los fenómenos concretos que ocurren en el medio natural, sino que fruto de este interés suscitado durante sus propios estudios, a la hora de desarrollar su labor docente, pudiesen también introducir en los niños esa curiosidad investigadora:

«Cuando el Maestro tenga por objeto iniciar en investigación de carácter superior, habrá de interesarse por una cuestión o un aspecto y su misión será fundamentalmente la de trabajar en el campo delante de los alumnos y hacer que estos colaboren de su trabajo. Lo que interesa más al aspirante a investigador es aprender directamente de la labor de los Maestros: así viendo hacer, él hará también y llegará a descubridor si tiene capacidad para ello».<sup>13</sup>

Es fácil entrever como la finalidad era precisamente el suscitar un método que haga que los alumnos se interesasen por el trabajo que está desarrollando el maestro. Asimismo, Bargalló también tenía presente que no todas las excursiones pueden atender a estas características investigadoras, y que existen también las de tipo general, destinadas a la enseñanza elemental. Un buen maestro debería controlar ambas, pues cada una sería efectiva según las características propias del grupo de alumnos a los que fuese dirigido.

Bargalló concebía este tipo paseos escolares con los alumnos de mayor edad como toda una experiencia multidisciplinar, y por ello, debíamos ser conscientes de controlar todo aquello que rodeaba al objeto en sí de la excursión. Así pues, en el caso de realizar una salida con objetivo de estudiar un fenómeno geológico,<sup>14</sup> por ejemplo, no se podía en ningún momento desaprovechar la ocasión para enriquecer la experiencia con contenidos de botánica, agricultura, zoología, historia o mismamente aspectos artísticos dignos de ser resaltados. Sin duda alguna, este carácter interdisciplinar es una herencia directa de la ILE, pues uno de sus pilares ideológicos es considerar el saber y la cultura como un todo, que debe aprenderse y tratarse de forma conjunta y relacionada.

Las excursiones de tipo investigador requerían por tanto una mayor planificación de las tareas que se iban a llevar a cabo durante la misma, ya que en la mayoría de los casos se instaba a la recogida de muestras que podrían ser útiles para posteriores estudios:

«Hará falta poseer suficientes medios auxiliares, como instrumental, mapas detallados del país, etc., cosas de que el principiante debe prescindir en sus primeros paseos

13. BARGALLÓ, Modesto: *Metodología de las ciencias naturales y la agricultura*, Reus, Ediciones Sardá, 1932, pp. 66-67.

14. Las excursiones de contenido principalmente geológico eran de las más planteadas por el educador catalán. Véase: BARGALLÓ, Modesto: *Paseos y excursiones escolares. Estudio de la naturaleza*, Reus, Ediciones Sardá, 1934.



de la Escuela Primaria, aunque más tarde, dentro aún de la Escuela, debe aprender a manejar e interpretar».<sup>15</sup>

Como parte de esos medios auxiliares necesarios para las excursiones de corte investigador, estaba además de los mapas descritos, toda una serie de instrumental necesario para llevar a cabo los experimentos de campo que tanto defendía Bargalló en sus libros sobre metodología de las ciencias. Este instrumental pasaba por meros recipientes donde guardar diversas muestras de tierra o roca, por ejemplo, a incluso microscopios con los que observar, en el mismo momento del paseo, algún minúsculo elemento que se quería destacar:

«El científico más que el principiante, está obligado a completar su labor con el estudio material recogido en la excursión, el cual ha de servirle de base para precisar en su verdadero lugar el carácter de lo observado; siendo la labor del laboratorio tan importante como la de campo.»<sup>16</sup>

Aunque a día de hoy pueda parecer una afirmación lógica y asimilada, en el contexto de trabajo de Modesto Bargalló, el otorgarle el mismo valor al trabajo de campo como al de laboratorio, contando precisamente que este trabajo de campo era desarrollado muchas veces sobre la marcha de un paseo escolar (aunque debidamente planificado) hace de él todo un precursor en el apartado de la metodología de las ciencias naturales.

Debido a su más que excelsa producción en prácticamente todos los campos del saber científico así como en su contribución al mundo del Magisterio español, han sido multitud los autores que han contado a través de sus escritos y conferencias las proezas del profesor catalán, como los que he expuesto a lo largo de toda esta comunicación.

Todos los avances y aportaciones al mundo de la educación al aire libre han ido produciéndose con cuentagotas en la enseñanza española durante los últimos años llegando hasta nuestros días. En la actualidad la inclusión de actividades en el medio natural como procesos de formación complementaria para niños y adultos está más que asimilada (aunque exista apenas formación universitaria especializada en este campo) pero es de recibo recordar a personajes ilustres de la Institución Libre de Enseñanza, y en este caso a Modesto Bargalló, como precursores de este tipo de actividades en la formación de alumnos, en especial aquellos que luego ejercerían como maestros, como pilar de una metodología equilibrada y un aprendizaje significativo.

## Bibliografía

- BARGALLÓ, Modesto: *Metodología de las ciencias naturales y la agricultura*, Reus, Ediciones Sardá, 1932.
- BARGALLÓ, Modesto: *Paseos y excursiones escolares. Estudio de la naturaleza*, Reus, Ediciones Sardá, 1934.

15. BARGALLÓ, *op. cit.*, 1932, pp. 66-67.

16. BARGALLÓ, Modesto. *Metodología de las ciencias naturales y la agricultura*. Reus, Ediciones Sardá, 1932, 66-67.

- COSSÍO, Manuel Bartolomé: *El Museo Pedagógico de Madrid, Documentos para su historia. Legislación. Organización. Memoria de sus trabajos*, Madrid, Imp. de Fortanet, 1886, p. 23.
- GONZÁLEZ, José Luís. «Una excursión de alumnos de la Institución Libre de Enseñanza a la ciudad de Palencia en 1885», *Trabenque: revista pedagógica*, n. 15, 2000, pp. 151-170.
- OTERO, Eugenio: «Giner y Cossío en el verano de 1883. Memoria de una excursión inolvidable», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, (2ª época), 55. 2004, pp. 9-38.
- OTERO, Eugenio: «Unha ducia de cartas de Manuel B. Cossío a Francisco Giner dende San Victorio (Bergondo). Nadal de 1895», *Sarmiento*, n. 14, 2010.
- OTERO, Eugenio: *La Institución Libre de Enseñanza y Francisco Giner de los Ríos : nuevas perspectivas*, Madrid, Fundación Francisco Giner de los Ríos [Institución Libre de Enseñanza]: Acción Cultural Española, 2012
- OTERO, Eugenio; NAVARRO, Rubén; BASANTA, Silvia; CARRAL, Diego: «Las colonias de vacaciones de la Institución Libre de Enseñanza: más de cien años de historia», *Actas del IX Congreso Nacional de Ciencias del Deporte y la Educación Física. Seminario Nacional de Nutrición, Medicina y Rendimiento Deportivo*, Pontevedra, 9-11 Mayo 2013.
- POZO, M<sup>a</sup> del Mar; SEGURA, Manuel; DIAZ, Alejandro: *Guadalajara en la Historia del magisterio español 1839/1939. Cien años de formación del profesorado*, Guadalajara, Universidad de Alcalá de Henares, 1986, p. 339.
- SEGURA, Manuel y GOMÍS, Alberto: «Las comunicaciones paleontológicas de Modesto Bargalló presentadas en la Real Sociedad Española de Historia Natural», *R. Soc. Esp. Hist. Nat. Sec. Geol.*, 106, 2012, pp. 85-98.
- TRUYOLS, Jaime y SEGURA, Manuel: «Contribuciones de Modesto Bargalló al conocimiento de la geología de la Alcarria», *Geogaceta*, 20, 1996; pp. 1429-1432.
- VILLARREAL, Fidel; MAYAGOITIA, Héctor; BOLÍVAR, José I.: «Modesto Bargalló. Su vida docente y su obra», *Revista Sociedad Química Mexicana*, 12(3) 1968; pp. 137-139.

---

# FACTORES DETERMINANTES DE LAS DISCIPLINAS ESCOLARES: ESBOZO PARA UN NUEVO ENFOQUE DE LA HISTORIA DEL CURRÍCULUM

**Mariano González Delgado**<sup>1</sup>

Universidad de La Laguna

**Manuel Ferraz Lorenzo**<sup>2</sup>

Universidad de La Laguna

## Introducción

La Historia del Currículum en España ha experimentado un desarrollo importante en los últimos años dentro del ámbito de la Historia de la Educación.<sup>3</sup> A pesar de que se puedan encontrar pocas experiencias o iniciativas en relación a la introducción de la historia del currículum o las disciplinas escolares en el espacio legal de las titulaciones de educación, lo cierto es que dicho impulso ha generado un marco teórico con cierta consistencia e interés desde el que abordar este objeto de estudio.<sup>4</sup> Se han hecho importantes progresos en la adquisición, formulación y construcción de diferentes conceptos que han puesto de manifiesto la particularidad histórica de las disciplinas escolares y la necesidad de estudiarlas en torno a su propia dinámica sociocultural.

En lo que a este caso específico se refiere, conceptos claves como «campo profesional», «habitus», «código disciplinar», «gramática de la escolaridad», «cultura escolar» o la formulación de diferentes categorías para analizar las continuidades y el cambio del currículum, se han hecho populares entre los investigadores dedicados a dicho objeto de estudio.<sup>5</sup> De forma más precisa, el concepto de «campo» (profesional o disciplinar)

1. Dirección de contacto: mgondel@ull.edu.es

2. Dirección de contacto: mferraz@ull.edu.es

3. En los últimos veinte años se han publicado numerosas investigaciones relativas a la historia de las disciplinas, a los libros de texto y a la política curricular. Una revisión de esas principales publicaciones y debates se pueden ver en: CUESTA, R.: *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*, Barcelona, Pomares-Corredor, 1997; VALLS MONTÉS, R.: «La historiografía escolar española en la época contemporánea: de los manuales de historia a la historia de las disciplinas escolares», en FORCADELL, C. y PEIRÓ, I. (coords.), *Lecturas de la Historia. Nueve reflexiones sobre Historia de la Historiografía*, Zaragoza, Institución Fernando el Católico-(CSIC), 2001, pp. 193-203; VIÑAO, A.: «La historia de las disciplinas escolares», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 25, 2006, pp. 243-269; GONZÁLEZ DELGADO, M.: «La historia del currículum en EE.UU. y Gran Bretaña. Una revisión historiográfica y algunas aportaciones teóricas y metodológicas para el contexto español», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32, 2013, pp. 315-342.

4. VIÑAO, A.: «Historia de las disciplinas, profesionalización docente y formación de profesores: el caso español», *Pro-Posições*, 23(3), 2012, pp. 103-118.

5. CUESTA, R.: «Campo profesional, formación del profesorado y apuntes de didáctica crítica en tiempos de desolación», *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 17, 2003, pp. 3-23; CUESTA, R.: *Felices y escol-*

como herramienta teórica y metodológica se ha erigido como una de las principales propuestas de análisis dentro de la historia del currículum.<sup>6</sup> Muchos de estos historiadores de la educación, han utilizado este concepto para intentar dar una explicación de las continuidades en el currículum y las disciplinas escolares y poder desentrañar así una realidad que es compleja de explicar: cómo se reproducen y modifican los conocimientos, los procesos de enseñanza-aprendizaje y las jerarquías dentro de las disciplinas y curricula escolares.

Sin embargo, estas líneas maestras acerca de una teoría sobre la historia del currículum todavía albergan, creemos, una serie de planteamientos que necesitan ser matizados y ampliados. Los enfoques que intentan explicar por qué los curricula están sujetos a una serie de continuidades y cambios en diferentes momentos históricos, siguen estando asociados a una visión sobre la cultura y la acción social que ha tendido a soslayar un enfoque más complejo sobre los campos disciplinares. En muchas ocasiones, las propuestas tienden a sobredimensionar los factores internos de la cultura escolar, así como el poder socializador de las tradiciones de los campos, y han tratado de forma secundaria el grado de influencia de las fuerzas externas a la hora de entender el cambio de las disciplinas escolares. En el mejor de los casos, se mueven de forma vacilante entre ambos elementos. En diversas ocasiones, esta herramienta metodológica ideada por P. Bourdieu, se ha visto limitada debido a que no se han tenido presentes las propias explicaciones y advertencias del sociólogo francés.<sup>7</sup> Con cierta frecuencia, las dinámicas internas de los propios campos disciplinares no han sido conectadas con las luchas internas y las presiones externas que sufren los mismos. El resultado, ha sido tener que idear elementos sobre el cambio del currículum externos al propio concepto de campo y dejar a éste con una propiedad central (aunque no exclusiva) de carácter ampliamente reproductor.

Este trabajo tiene por objetivo reflexionar sobre estos dos aspectos. El primer elemento, trata de concebir de un modo diferente la categoría indicada y señalar una serie de cuestiones respecto a la misma. Esta concepción matizada, por otro lado, hace posible la apertura hacia el segundo elemento: desarrollar una propuesta que intente canalizar y especificar mejor la importancia que determinados aspectos externos pueden tener en la definición, continuidad y cambio de las disciplinas escolares y del propio currículum. Esto nos puede brindar una forma de mirar las continuidades y cambios del currículum de otra forma. Aunque estos dos elementos no proporcionan una teoría completa del cambio del currículum y las disciplinas escolares, sí nos ofrecen una posibilidad de construir una mirada distinta y algunos apuntes para construir un enfoque más amplio. Por

---

rizados. *Crítica de la escuela en la era del capitalismo*, Barcelona, Octaedro-EUB, 2005; VIÑAO, A.: *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*, Madrid, Morata, 2002; VALLS MONTÉS, R.: (2007). *Historiografía escolar española: siglos XIX y XX*. Madrid: UNED; Mainier, J. (2009). *La forja de un campo profesional. Pedagogía y didáctica de las Ciencias Sociales en España (1900-1970)*. Madrid: CSIC.

6. Esto no quiere decir que los diferentes investigadores sobre la historia del currículum compartan absolutamente las propuestas teóricas de unos y otros. De hecho, los miembros del Proyecto Nebraska (Entre los que se incluye R. Cuesta) y otros autores fuera del mismo como A. Viñao, tienen diferencias notables en sus teorías. Véase por ejemplo VIÑAO, A.: «Engañados, escolarizados, infelices», *Conciencia Social*, 9, 2005, pp. 123-133 y VIÑAO, A.: «Modos de Educación y problemas de periodización histórica. Comentarios y observaciones», en CUESTA, R., MAINIER, J., y MATEOS, J. (coords.), *Transiciones, cambios y periodizaciones en la historia de la educación*, Salamanca, Lulu, 2009, pp. 83-98.

7. Bourdieu, P.: *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*, Barcelona, Anagrama, 1995 y Bourdieu, P.: *Cuestiones de Sociología*, Madrid, Istmo, 2000.

último, se exponen algunas consideraciones generales y, de manera breve, algunas pistas y elementos clave para seguir con este tipo de investigaciones.

### **Campo disciplinar, culturas escolares y una nueva mirada al análisis de las disciplinas escolares en España**

Como ya hemos señalado, el principal avance de la historia del currículum en España en los últimos años ha sido la formulación de un concepto teórico como el de campo disciplinar. La importancia del mismo surgió a raíz de una serie de observaciones dentro del debate historiográfico sobre el análisis de los libros de texto. La mayoría de los estudios centrados en analizar las disciplinas escolares en España habían tenido como punto de interés el estudio de los libros de texto. Lejos de partir de un aparato conceptual y teórico explícito sobre el propio campo de la materia escolar objeto de estudio, los libros de texto eran estudiados de forma ajena a la realidad cultural del propio campo escolar. En diversas ocasiones, A. Viñao, R. Valls o el propio R. Cuesta, insistieron en la necesidad de modificar esta cuestión y estudiar los libros de texto desde el campo disciplinar o la historia de las disciplinas y no al contrario.

La razón de modificar esta característica teórica recaía en que los contenidos de los libros de texto (su origen, jerarquía o transformaciones) y la propia cultura escolar, no podían explicarse exclusivamente como un «epifenómeno o producto de aquellos condicionantes externos [sociales y económicos] a cuya reproducción y consolidación servía» supuestamente el sistema escolar.<sup>8</sup> Este aspecto era mucho más complejo. La cultura escolar y las propias disciplinas (aspecto que crea y forma parte de la propia cultura escolar) tienen una dinámica interna propia, «una cultura específica, relativamente autónoma y explicable a partir de ella misma».<sup>9</sup> Esto no quería decir, por supuesto, que dichos condicionantes contextuales no ejerciesen alguna influencia en el sistema escolar. El problema radicaba, en que no se podía considerar a la escuela exclusivamente como un sistema ideado e impuesto por unos grupos sociales a otros con el fin de dominarlos desde el punto de vista ideológico. Esto ofrecía, en muchas ocasiones, una visión del sistema escolar como un elemento totalmente dependiente de los poderes externos y como una realidad sin una cultura con carácter propio.

En este mismo sentido, desde el Proyecto Nebraska (Fedicaria), R. Cuesta señaló la necesidad de conectar el estudio del currículum desde una visión que tuviese en cuenta las propias características de la escuela. De esta manera, el currículum debía pasar a ser entendido como una operación de codificación que contiene un conjunto de ideas, discursos y prácticas que rigen la producción y distribución del conocimiento escolar. Se trata, entonces, de una «construcción social».<sup>10</sup> Una tradición que es una invención sociocultural generada históricamente a través de los elementos estructurales internos

8. VIÑAO, A. (1996). «Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes», *Cultura y Civilizaciones. III Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea*, Valladolid, Secretariado de Publicaciones e Intercambio Científico de la Universidad de Valladolid, 1996, p. 167.

9. *Ibid.*, p. 168.

10. CUESTA, R.: *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*, Madrid, Akal, 1998.

y externos al propio ámbito escolar. Por tanto, la forma de captar cómo se construye, evoluciona y cambia una determinada disciplina escolar, es a través de la descripción y el análisis del propio campo disciplinar. Es ahí, en primer lugar, donde se deben observar las jerarquías, los procesos de socialización y prácticas docentes que hacen que los conocimientos se reproduzcan, se estabilicen y que incluso resistan al paso del tiempo ante determinados cambios políticos y económicos. Estos elementos propios de las disciplinas escolares fueron conceptualizados bajo el nombre de «código disciplinar». Un concepto que se gestó a través de una mirada particular de las categorías bourdianas de *campo* y *habitus*.<sup>11</sup>

Todas estas regularidades, produjeron una visión sobre la configuración de las materias basadas en los elementos internos al propio campo disciplinar. Este proceso fue captado como un aspecto en continua construcción que se dirimía de forma amplia a través de conflictos, negociaciones, imposiciones o acuerdos entre los diversos especialistas dentro de cada campo y «las relaciones de poder académico existentes en el mismo».<sup>12</sup> En este sentido, otro elemento que se entendió como central a la hora de explicar cómo se configuraban las disciplinas escolares y sus continuidades, tenía que ver con la necesidad de observar los principales profesionales (profesores) que estaban adscritos a determinados campos disciplinares. En la medida en que los currícula son construidos por individuos en contextos históricos específicos, era necesario estudiar la historia de quienes imparten, promueven y enseñan éstos. El control ejercido por los personajes más destacados dentro de dichas disciplinas, podrían explicar mejor cómo se constituyen las mismas y sus continuidades. De ahí, la importancia que en este tipo de estudios han ido adquiriendo la investigación de los principales nombres dentro del campo: su formación, titulaciones, oposiciones y carrera docentes, historias de vida del profesorado, etc. «La historia de cualquier disciplina exige, pues, como tarea previa o paralela, una prosopografía de quienes componen el campo disciplinar».<sup>13</sup>

Por otro lado, esto no quiere decir que las disciplinas escolares se produjesen de forma aislada o en abstracto. Su construcción y configuración, también remite directamente a las formas de la propia organización escolar. La configuración del currículum sólo es entendible, se indicaba, en la relación que se establece entre las disciplinas escolares y en las propias particularidades de los sistemas educativos. Por ello, se insistió en la importancia que tenían para su estudio insertar dichas disciplinas con los procesos más amplios que configuran los sistemas escolares: «los procesos de sistematización», «segmentación vertical y horizontal» de los sistemas educativos y las fuerzas internas que los conforman, como por ejemplo las «presiones propedéuticas». En cualquier caso, todos estos elementos se dirigieron a la reivindicación de estudiar las disciplinas escolares de forma interna al propio campo disciplinar y partir de ahí para los análisis que pretendían entender sus continuidades.

Esto no implica que los principales investigadores de este objeto en el contexto español no hayan tenido en cuenta las presiones externas en el plano teórico. Evidentemente, han indicado que los campos disciplinares son «relativamente autónomos». En diversas ocasiones, pueden sufrir modificaciones desde instancias políticas o en relación

11. CUESTA, *op. cit.*, 2003, p. 11.

12. VIÑAO, *op. cit.*, 2012, p. 115.

13. *Ibid.*, p. 117.



a los contextos económicos. Por otro lado, también se ha reconocido que las disciplinas escolares no pueden ser captadas como compartimentos cerrados e independientes. Las diferentes disciplinas están en contacto entre sí y generan «prestamos e influencias entre ellas»,<sup>14</sup> que hacen que sus definiciones puedan desarrollarse de forma paralela. El problema, es que al captar dicha realidad desde un modelo de campo excesivamente vinculado a la comprensión de la configuración de las disciplinas escolares y sus continuidades como un elemento que remitía directamente a la cultura escolar y al campo disciplinar, fue muy complicado conectarlas con las influencias externas al propio campo. Al ver que una de las características principales de los campos disciplinares es su propia lógica constitutiva y propia, es difícil observar cómo se vinculan los mismos a los diferentes discursos que se generan de puertas a fuera del propio campo. Sobre todo si tenemos en cuenta que, los profesionales que lo componen están socializados y desarrollan sus acciones de forma coherente e integrada a las ideas, valores, tradiciones, discursos, contenidos, prácticas y rutinas del código disciplinar de cada materia escolar en cuestión.

Todas las características, conformaron una mirada particular hacia las disciplinas escolares. El proceso que se produjo dentro de este debate historiográfico, se tradujo en otorgar un peso importante a los aspectos internos del campo. La socialización que el código disciplinar imprimía sobre los individuos que componían el mismo, hacía que éstos reprodujesen las características anteriores, entre las que estaban el propio conocimiento de la materia en cuestión. En cierto sentido, aquellos elementos externos que se suponían podían influir en el propio campo disciplinar fueron estudiados de una manera secundaria.

### **Una primera cuestión acerca de los campos disciplinares: algunos comentarios y debates**

El currículum se puede observar como un complejo «hecho social» o esfera que detenta una legalidad propia. Como varios de los autores más arriba citados han señalado, las disciplinas escolares y el desarrollo de las mismas tiene que ver en un primer momento con los aspectos internos y con los condicionantes del propio campo disciplinar. Lejos de buscar sus orígenes en genealogías externas a los propios debates dentro del sistema escolar, en primer lugar se tiene que mirar hacia la composición de los intereses centrales de la propia materia en cuestión. Como ha puesto de manifiesto E. Martín Criado para el concepto de campo, «... la metodología no comienza preguntándose por las funciones que cumple un ámbito determinado, sino describiendo el entramado de relaciones —internas y con esferas y poderes externos— que se anudan en un ámbito social concreto».<sup>15</sup>

Por este motivo, el currículum no puede explicarse exclusivamente por una determinación de las estructuras de carácter económico o político. Las disciplinas tienen una dinámica propia que, en ciertos casos, sólo puede explicarse a través de la misma, «aunque determinadas capas sociales o intereses económicos incidan en ellas».<sup>16</sup> Este aspecto es

14. VIÑAO, *op. cit.*, 2012, p. 265.

15. MARTÍN CRIADO, E.: «El concepto de campo como herramienta metodológica», *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 123, 2008, p. 14.

16. MARTÍN CRIADO, E.: *La Escuela sin funciones. Crítica de la sociología de la educación crítica*, Barcelona,

importante para comprender la génesis y evolución de las diferentes materias escolares. Los contenidos escolares presentan un ritmo muy distinto al de cualquier transformación social más general.

En este sentido, J. Prytz ha presentado una investigación bastante interesante sobre la historia de las matemáticas en Suecia. Centrado en investigar los cambios que se habían producido en la geometría de educación primaria entre 1900 y 1960, este autor pudo constatar que los debates externos al campo disciplinar que reivindicaron un mayor acercamiento de sus contenidos a las necesidades de la ciencia y el desarrollo industrial (ideal realista), no tuvieron un gran impacto en su currículum. Primero que nada, los planteamientos profesionales e internos sobre dichos contenidos no asimilaron los debates externos al mismo. Debido a ello, la aplicación del ideal realista o práctico no fue prominente en los libros de texto de geometría en esta época. Es más, esta batalla, que se produjo en el debate público, «... nunca puso en tela de juicio realmente al debate profesional; la necesidad de incluir este tipo de aplicaciones prácticas no era un problema para los matemáticos».<sup>17</sup>

Por tanto, los cambios sociales generales (económicos, políticos o sociales) no producen, *per se*, un tipo concreto de matemática escolar. Tampoco cambian de manera directa a las matemáticas como ciencia. Debemos entender que tales transformaciones sociales pueden posibilitar un incentivo para el cambio en el sistema escolar pero no se pueden derivar de ellas, con gran detalle y directamente, las modificaciones de sus contenidos. Las disciplinas escolares no se modifican por un Modo de Educación, sino cuando se establece una alianza entre algunos miembros de un campo disciplinar y los que están fuera, con el objetivo de destronar a quienes ocupan la posición hegemónica.<sup>18</sup> Son los propios miembros de un campo disciplinar, en ciertos casos, los que pueden facilitar la entrada de las reivindicaciones externas. Aunque, no siempre es así. Por ello, este autor ve en el concepto de campo la forma de salir de este galimatías.

De hecho, el propio J. Prytz ha indicado que, esto no quiere decir que dichos debates públicos en torno a la geometría no fuesen importantes para modificar el campo disciplinar. Presentar a la geometría como un elemento estático y dominado únicamente por la tradición es «engañoso». El problema fue que, hasta los años sesenta del siglo XX, las protestas y exigencias que se produjeron en el debate público, se habían concentrado excesivamente en objetivos generales y no habían puesto énfasis en las cuestiones «metodológicas y de contenidos».<sup>19</sup> A partir de la primera mitad de la década de los sesenta, los debates públicos modificaron su estrategia. Los contenidos basados en la «geometría euclidiana» comenzaron a ser criticados y la «matemática moderna» pudo penetrar en el currículum de matemáticas a raíz del apoyo que fue encontrando en el propio campo disciplinar. El enfoque planteado sobre esta cuestión ha sido la de pensar en diferentes ámbitos en la toma de decisiones. Una esfera central de carácter político (que incluye, por ejemplo, un parlamento y un gobierno); un campo de la administración local (por

Bellaterra, 2010, p. 167.

17. PRYTZ, J.: «Social Structures in mathematics education: Researching the History of Mathematics Education with Theories and Methods from Sociology of Education», en *History and Pedagogy of Mathematics*, 16-20 de Julio, Daejeon Korea del Sur, 2012, p. 584.

18. Una crítica notablemente consistente a los modos de educación nebraskianos, se puede observar en: VIÑAO, *op. cit.*, 2009, pp. 83-98.

19. Prytz, J. (2012): *op. cit.*, pp. 586 y 587.

ejemplo, una junta escolar nacional), donde grupos sociales toman decisiones acerca de la educación; y otro tipo de esfera que comprende todos los maestros que toman decisiones a medida que planifican y llevan a cabo la enseñanza.

Dicho de otro modo, los campos disciplinares son un elemento sujeto a realidades o contextos diversos. Como ha señalado E. Martín Criado, la autonomía relativa de un campo, «... no significa ni ausencia de jerarquías ni aislamiento respecto de la sociedad ni completa independencia frente a poderes externos, sino retraducción de los poderes y determinaciones externas en función de la estructura y dinámica del campo».<sup>20</sup> Esto es una cuestión de grados y se tiene que estudiar y contrastar empíricamente según las épocas históricas. Las propiedades y autonomía de los campos y, en concreto, el mantenimiento o cambio de determinados contenidos escolares son redefinidas constantemente en las luchas. Aunque se puedan producir en el interior del campo, dichas luchas remiten o pueden buscar alianzas con sectores y poderes externos.

De hecho, en diversas ocasiones, las presiones que se ejercen desde instancias externas o desde la relación que se da entre las disciplinas escolares, no puede ser mitigada por los actores que forman parte del campo. A pesar de que se ha repetido en diferentes ocasiones que los campos son lugares acotados a los especialistas que repelen a los profanos que quieren introducirse en el mismo, la cuestión tampoco se puede dar como un elemento definitivo una vez y para siempre. Es obvio que una disciplina escolar es el resultado de la elaboración de unos conocimientos cada vez más complejos. En diversas ocasiones, son poco accesibles a los profanos que no controlan los contenidos que en ellos se imparten. Una de sus características es que funcionan como una barrera de entrada y protección frente a posibles intrusiones por grupos externos (superiores o de audiencias).<sup>21</sup> Sin embargo, debemos tener presente que esta cuestión no está clara en todos los casos.

Una investigación que realizó S. J. Ball sobre la disciplina de lengua inglesa en el primer tercio del siglo XX en Inglaterra nos puede ayudar a aclarar este aspecto. La disciplina de lengua inglesa sufrió una serie de problemas e incursiones por parte de otros profesionales a lo largo de los años que van desde 1920 hasta 1940. Sus contenidos estaban compuestos principalmente por literatura clásica (autores griegos, filósofos, etc.). Esto era debido a diferentes factores sociales y al lugar que el inglés había ocupado en la estructura social en la cual dicha disciplina operaba. El que la materia de lengua inglesa tuviese una relación directa con los intereses de aquellos padres que buscaban una forma de distinción para sus hijos en las *Public Schools*, hacía que sus contenidos estuviesen formados principalmente por literatura clásica. Debido a ello, la materia de lengua inglesa fue particularmente vulnerable a las incursiones y solapamientos con otro tipo de expertos: los historiadores, principalmente. A pesar de que la «Asociación de lengua inglesa» sugirió un cierre social a otros profesionales, la materia de inglés fue considerada como una asignatura que muchos profesores de diferentes disciplinas eran capaces de enseñar. Debido a la presión de los padres que buscaban un contenido que distinguiera a sus hijos de alguna manera en el escalafón social y la influencia que la red de *Public Schools* tenía sobre el territorio educativo británico, los contenidos de lengua

20. MARTÍN CRIADO, *op. cit.*, 2010, p. 168.

21. MARTÍN CRIADO, *op. cit.*, 2008, p. 16.

inglesa no pudieron ser cerrados a los profanos.<sup>22</sup> Los límites externos, las presiones y alianzas de determinados públicos y audiencias, jugaron un papel fundamental en la selección de contenidos de dicho currículum. Una presión y poder que no pudo ser atenuado por los miembros del campo.

El pasaje sugiere que la dinámica de las disciplinas escolares está en constante movimiento: es un «entramado inestable de interdependencias».<sup>23</sup> Es difícil establecer un *a priori* sobre una disciplina escolar. En cada caso concreto y en cada momento histórico su autonomía varía y la definición de su conocimiento especializado también. Los desajustes son constantes a lo largo de su construcción. Por este motivo, como los campos están relacionados con el resto de configuraciones y están conectados de alguna forma, «se impone limitar, en cada caso concreto, el conjunto de relaciones a estudiar: seleccionar dimensiones pertinentes para el análisis, establecer en qué espacios del entramado se va a profundizar, delimitar tramos históricos concretos».<sup>24</sup> No se puede agotar todo el conjunto de causas que explican la configuración de los currícula. Por ello, es necesario observar que el uso del concepto de «código disciplinar» debe ser matizado en diversas ocasiones. Precisamente, este aspecto nos remite directamente a otra de las características que son centrales en los campos disciplinares: su relación con los diferentes grupos sociales externos.

### **¿Entramado o Autonomía relativa? Algunos ejemplos sobre cómo se producen las continuidades y los cambios en las disciplinas escolares**

Como ya hemos señalado, los contenidos de las disciplinas escolares no siempre responder de forma directa y aparejan sus métodos de enseñanza a las necesidades de la economía. Tampoco recogen todas aquellas prescripciones que se reclaman desde las instancias políticas ajenas al propio campo. El problema, dentro de la historia del currículum en España, es que la autonomía relativa de los campos disciplinares se ha constituido como una afirmación de principio. En la medida en que las disciplinas escolares fueron observadas como una realidad constitutiva propia de la cultura o la gramática de la escolaridad, pero al mismo tiempo se aceptaba que los contextos indicados anteriormente ejercían alguna influencia dentro de los propios campos disciplinares, fue muy difícil explicar cómo influía ese elemento externo dentro de las materias del currículum. Sobre todo si los contenidos de dichas disciplinas escolares eran una construcción propia e interna de las culturas escolares.

La estructura de un campo disciplinar está ligado a las luchas y dinámicas anteriores y será modificado por las posteriores. Por tanto, la tradición de los campos y su construcción histórica sólo puede comprenderse como resultado de un proceso de interacción constante entre sus conflictos internos y sus luchas o alianzas con los externos. En ciertos momentos, las disciplinas pueden desarrollar sus diferentes elementos (contenidos, metodologías de enseñanza-aprendizaje o formas de evaluación) de forma paralela

22. BALL, S. J.: «Competition and Conflict in the Teaching of English: A Socio-Historical Analysis», *Journal of Curriculum Studies*, 14(1), 1982, pp. 10 y 11.

23. MARTÍN CRIADO, *op. cit.*, 2010, p. 192.

24. MARTÍN CRIADO, *op. cit.*, 2008, p. 31.

o aparentemente distante a los conflictos sociales. Mientras las disputas internas de los campos permanezcan en estado latente en algún momento, su autonomía puede verse inalterada o aumentada. Sin embargo, a medida que se producen conflictos por presiones externas o internas, su cohesión disminuye y convierten a las disciplinas escolares en un lugar de confrontación de influencias múltiples (internas y externas) entrelazadas. Su relación con los contextos sociales, políticos y económicos se puede manifestar después de un avance de los diferentes campos de forma separada. No en vano, una vez tal o cual disciplina escolar utiliza algún argumento extraído de las presiones externas para modificar alguno de sus elementos, se convierte en campo acotado para la intromisión de grupos externos a ellas. Por tanto, las disciplinas escolares son fenómenos sociales que se construyen a través de causas múltiples. Su definición hay que buscarla en el entramado de relaciones más próximos (debates internos de los campos disciplinares), pero también en la relación que éstos establecen con las presiones sociales más generales.

Una investigación desarrollada por M. González en torno al cambio de la política curricular y los contenidos de Ciencias Sociales en España entre 1970-1990, ha puesto de manifiesto estos aspectos. Estos dos fenómenos modificaron sus estructuras a causa de los debates que habían tenido lugar en el seno de los ámbitos del profesorado, pero también en la evolución de diferentes contextos sociales. En un principio, las críticas lanzadas contra la Ley General de Educación (LGE) desde instancias del profesorado y otros grupos sociales, se desarrollaron de forma autónoma (aunque mediadas en ciertos casos por dinámicas externas). Sin embargo, a medida que las presiones sobre el sistema educativo y los diferentes grupos sociales se relacionaron entre sí, sus críticas sufrieron una unificación. Cuando comenzó la construcción de la siguiente política curricular (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, 1990), las reivindicaciones lanzadas desde los contextos políticos, económicos y culturales estaban en relación con las demandas de amplios grupos del profesorado. El resultado fue una modificación de la política curricular y de los contenidos de Ciencias Sociales, que transformaron el espectro de la idea sobre la igualdad de oportunidades en educación. Mientras que en los años setenta la igualdad escolar estuvo asociada a la variable clase social y este aspecto fue determinante para construir las políticas educativas, en las décadas posteriores los sujetos y categorías sociales fueron modificados. El género, el multiculturalismo o las cuestiones identitarias se habían erigido como el elemento central sobre el que construir la justicia social y educativa. Por tanto, la modificación del currículum había sido consecuencia de una serie de procesos de carácter multicausal. El cambio del currículum no se podía entender sin las alianzas, relaciones, conflictos y luchas que se habían establecido entre los diferentes grupos relacionados con el universo educativo.<sup>25</sup>

Uno de los trabajos más interesantes en este sentido fue el elaborado por J. Shepherd y G. Vulliamy.<sup>26</sup> Centrados en investigar la evolución del currículum de música en Inglaterra y Gales, observaron que sus modificaciones entre los años ochenta y noventa del siglo XX habían obedecido a la conexión que se había dado entre la comunidad académica o científica de la misma y un nuevo marco de legitimidad cultural. En los años setenta,

25. GONZÁLEZ, M.: *Conflicto, legitimación y cambio en el currículum: 1970-1990*, Tesis doctoral inédita, Universidad de La Laguna, La Laguna, España, 2013.

26. SHEPHERD, J. y VULLIAMY, G.: «The Struggle for Culture: A Sociological Case Study of the Development of a National Music Curriculum», *British Journal of Sociology of Education*, 15(1), 1994, pp. 27-40.

el currículum de música en las escuelas inglesas estaba conformado en su mayoría por música pop, rock y folk. La influencia de las ideas educativas progresistas habían sido centrales en la instauración de la disciplina musical en Inglaterra. No obstante, diferentes académicos de la música británicos llevaban años indicando que este tipo de currículum no obedecía a la tradición del estilo musical inglés y europeo. Un estilo basado en la música clásica. A mitad de los ochenta, con el impulso de los gobiernos conservadores, y sobre todo el discurso de la pérdida de identidad de las tradiciones británicas, un nuevo marco de legitimidad social surgió en torno al ámbito educativo. De esta forma, la unión entre las presiones del campo académico y ese nuevo discurso social, pudieron modificar e introducir de forma más amplia la música clásica en el currículum escolar. El resultado fue una mezcla entre lo clásico y el pop, rock y folk.<sup>27</sup>

De forma más concreta, lo importante a reseñar es que en diferentes momentos históricos las disciplinas escolares pueden ser observadas como un entramado inestable. Más que ser fruto de un fenómeno eminentemente creativo y original del sistema escolar, las disciplinas que conforman el currículum son el resultado de una intensa relación entre los miembros del campo y las presiones que se pueden ejercer desde el ámbito político u otras esferas sociales. Diferentes dimensiones que no siempre se encuentran al mismo nivel o tienen las mismas posibilidades de ejercer su poder en la construcción de una disciplina. En diversos momentos, las disciplinas están más desarrolladas por los especialistas del campo, pero en otros sus características tienen más que ver con la influencia de las fuerzas políticas o con determinados estados de lo que es legítimo en los debates sociales. Una relación entre dimensiones que también se puede producir más o menos de forma paralela.

Este último punto tiene un interés notable para comprender el cambio y las continuidades de las disciplinas escolares. ¿Hasta qué punto una disciplina puede soportar el estado de lo que es legítimo en una sociedad en un determinado momento? Nos referimos aquí, no a la situación o la presión ejercida por un grupo político sobre algún aspecto preciso del currículum, sino al clima social o concepciones sociales más generales sobre la justicia y la desigualdad social en una época histórica concreta. Como ha señalado C. Boyd, el currículum «engloba aquellos elementos culturales que se consideran más dignos de conservarse y transmitirse a las nuevas generaciones».<sup>28</sup> En la actualidad, sería impensable una escuela en que sus conocimientos estuviesen protagonizados únicamente por disciplinas como latín, griego, literatura clásica y matemáticas. Las disciplinas escolares, no pueden estar orientadas únicamente por las decisiones o caprichos de un grupo de profesores. Deben responder a una política curricular concreta y también deben ser capaces de introducir aquellos contenidos que son fundamentales en una épo-

27. Investigaciones similares para otras disciplinas se puede consultar en: Ball, S. J.: (1988). «Relations, Structures and Conditions in Curriculum Change: A Political History of English Teaching 1970-85», en GOODSON, I. F. (ed.), *International Perspectives in Curriculum History*, London, Routledge, 1988, pp. 297-327; FOSTER, S. J.: «The Struggle for American Identity: Treatment of Ethnic Groups in United States History Textbooks», *History of Education*, 28(3), 1999, pp. 251-278; KARGON, R. H. y KNOWLES, S. G.: «Knowledge for Use: Science, Higher Learning, and American's New Industrial Heartland, 1880-1915», *Annals of Science*, 59 (1), 2002, pp. 1-20; o NOFFKE, S. E.: «Identity, Community and Democracy in the New Social Order», en HURSH, D. y ROSS, E. W. (eds.), *Democratic social education: Social studies for social change*, New York, Falmer Press, 2000, pp. 73-83.

28. BOYD, C. P.: *Historia Patria. Política, historia e identidad nacional en España: 1875-1975*, Barcelona, Pomares-Corredor, 2000, p. 16.



ca específica. Estas concepciones sociales, que operan fuera de la comunidad disciplinar pueden influir o captar a algunos miembros de dichos campos e influir directamente sobre la construcción de las disciplinas escolares.

### **Algunas consideraciones finales sobre las disciplinas escolares: cuestiones para seguir con la investigación.**

Los análisis para captar la historia del currículum centrados en la cultura escolar pueden ser provechosos. Estos han servido para romper con la idea de un sistema educativo como un aparato sin fisuras o sin capacidad para generar una cultura interna con características propias. No obstante, las continuidades y cambios en las disciplinas escolares no siempre obedecen a un patrón cultural creado en las instituciones escolares. Todo campo se halla en relación con otros ámbitos sociales y con formas de poder externas. La autonomía relativa no siempre implica plena independencia de los poderes externos. Muchas veces, el propio campo profesional no puede controlar todo el proceso sobre la configuración de determinados contenidos.

Quizá, una forma de salir de los problemas que han suscitado la investigación sobre la historia del currículum y las disciplinas escolares en España, sea a través de la reformulación del concepto de campo disciplinar. En vez de tratarlo como una esfera con una producción *sui generis* y una creación central basada en la cultura escolar y el código disciplinar, deberíamos mirar su naturaleza como un aspecto con una dinámica influenciada (en la mayoría de casos) por diferentes ámbitos: *la estructura interna del campo, las relaciones del campo con ámbitos externos y los debates sociales o condicionantes del campo*.<sup>29</sup> Así, podremos mirar a sus continuidades y cambios como un elemento que se produce de forma conjunta y progresiva («entramado inestable de interdependencias») y no sobrepuesta o aislada.

Este marco tiene varias implicaciones para una amplia serie de cuestiones teóricas y de investigación. En primer lugar, sería interesante seguir con el análisis de los actores sociales internos de los campos disciplinares. Como ya hemos observado, sus luchas internas y cómo éstos adquieren, asumen y utilizan para sus reivindicaciones los argumentos expuestos desde el exterior de los campos, pueden ofrecer potentes objetos a investigar para observar cómo se configuran los currícula escolares. Pero también, no sólo qué se utiliza de tales argumentos, sino también lo que se rechaza y por qué se rechaza. La introducción de nuevos sujetos sociales en la política curricular, como por ejemplo el género o los grupos étnicos y el olvido de las clases sociales en las mismas, todavía ofrece pistas históricas interesantes acerca de las concepciones sobre la ciudadanía y la justicia social.

Esta premisa no sólo nos puede indicar elementos atractivos a estudiar en las luchas internas sobre los campos disciplinares. Para entender su continuidad y cambio, también son significativos los nuevos fenómenos, presiones y condicionantes externos que se están produciendo en la actualidad. Por ejemplo, sería pertinente analizar en qué medida los organismos internacionales y los nuevos *think tank* o lobbies educativos (FAES en España) definen nuevas demandas para acercar el currículum a las necesidades de la

29. MARTÍN CRIADO, *op. cit.*, 2008 y Ball, *op. cit.*, 1998.

economía.<sup>30</sup> En este sentido, se pueden ver fuertes demandas que recomiendan fortalecer las materias instrumentales en pro de otras disciplinas.

Por otro lado, también puede ser provechoso estudiar las nuevas formas en que se produce el conocimiento a nivel social.<sup>31</sup> Las presiones para institucionalizar de forma permanente las estrategias empresariales en la producción de conocimiento académico y vincularlo a la dimensión tecnológica de las primeras, ofrecen ejemplos interesantes en este sentido. En algunos casos, estos ejemplos, pueden ayudar a observar si el conocimiento que se produce desde los ámbitos profesionales se hacen más dependientes del contexto y de su uso práctico. Estas nuevas formas de producción del conocimiento, que ya no está localizada en una sola institución o lugar geográfico, afectan a la manera en que se produce, pero también qué se produce, cómo se produce o la forma en que se organiza o se recompensa.<sup>32</sup> A su vez, todas estas interacciones, pueden también renovar o permitir la entrada de nuevos actores, redes y dinámicas en la configuración de las disciplinas. Uno de ellos podría ser, por ejemplo, investigar los nuevos entornos sociales de aprendizaje virtuales y las nuevas plataformas radicadas en internet para la producción de libros de texto.<sup>33</sup>

Todos estos ejemplos, nos pueden ofrecer pistas sobre cómo se construyen las disciplinas escolares, de qué dependen sus transformaciones o quiénes están ejerciendo nuevas presiones. Elementos que sirven para seguir perfilando el objeto de estudio sobre la historia del currículum.

30. OLMEDO, A. y SANTA CRUZ, E.: «Neoliberalism, Policy Advocacy Networks and Think Tanks in the Spanish Educational Arena: The Case of FAES», *Education Inquiry*, 4(3), 2013, pp. 473-496.

31. YOUNG, M.: «From Constructivism to Realism in the Sociology of the Curriculum», *Review of Research in Education*, 32(1), 2008, pp. 1-28.

32. GIBBONS, M., et al.: *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*, Barcelona, Pomares-Corredor, 1997.

33. Un ejemplo que se pondrá en marcha en los siguientes cursos escolares son Xtend y Aula Planeta: <http://www.xtendeducacion.com/?p=535&lang=es#> y <http://www.aulaplaneta.com/> [Consulta: 20-4-2014].

---

# TEXTO Y CONTEXTO: LA FOTOGRAFÍA FAMILIAR EN EL ESTUDIO DE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

**Xosé Manuel Malheiro Gutiérrez<sup>1</sup>**

Universidade da Coruña

## **Dimensión informativa. La fotografía como soporte: encuentro con el *texto***

El dibujo, el grabado y la pintura; más recientemente la fotografía, el cine, y en la actualidad la imagen digital, han permitido incorporar elementos multimedia a la crónica del pasado.<sup>2</sup> Centrándonos en la fotografía, que viene a perfeccionar la «ilustración» iniciada con el dibujo y la pintura, con ella se avanza hacia la posibilidad de ver más allá de lo que alcanza la mirada. Y aunque el catalejo, el telescopio, la pintura o el grabado intentaron suplir la limitación de la vista, sólo la fotografía consigue reflejar y acercar «realidades» alejadas. Algunas veces pasadas, y otras presentes, o incluso simultáneas, pese a distar entre sí miles de kilómetros, pero siempre fuera del alcance de nuestra vista.<sup>3</sup> La fotografía es ante todo un medio de conservar un recuerdo en imágenes, pero es también un estímulo dinámico para la comprensión, la asociación e interconexión de conceptos, de ideas, de experiencias e, incluso, un incentivo de nuestra imaginación.

La fotografía nos permite ver el rostro de personas o el aspecto de lugares sin haber tratado a esas personas o viajado a esos lugares. Tiene vocación realista al pretender reproducir la realidad, la que de verdad existe. Y ese valor de «autenticidad» define desde entonces la imagen fotográfica y, por extensión, a todas las que llegaron después, como la cinematográfica, la videográfica, la digital o incluso la holográfica. Resulta muy difícil sustraerse a esa señal de autenticidad que tiene siempre un objeto reflejado en una foto. La fotografía es, por tanto, «texto» descriptivo, y conviene detenerse en ese aspecto.<sup>4</sup> Su aparición significa el inicio de la imagen moderna y, gracias a su implantación en los medios de comunicación contemporáneos se ha desarrollado un nuevo lenguaje, un nuevo «texto».<sup>5</sup> A estas alturas, y en perspectiva histórica, se puede afirmar que la fotografía,

1. Contacto: jose.malheirog@udc.gal

2. GUARINI, Carmen: «Memoria Social e Imagen», *Cuadernos de antropología social*, 15, 2002. documento html accesible en: <http://ica.institutos.filo.uba.ar/seanso/modulos/cas/n15/n15a06.pdf> [consulta:15-04-2013].

3. DÍAZ BARRADO, Mario. P.: «Historia del Tiempo Presente y nuevos soportes para la información», *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 20, 1998, pp. 41-60.

4. DÍAZ BARRADO, Mario P.: «La imagen en el tiempo: el uso de fuentes visuales en historia», *Historia Actual Online*, 29, 2012, pp. 141-162. documento html accesible en: <http://www.historia-actual.org/Publicaciones/index.php/haol/article/view/774/627> [consulta: 15-04-2013].

5. PANTOJA CHAVES, Antonio: «La fotografía como recursos para la didáctica de la Historia». *Tejuelo*, 9, 2010, pp. 179-194.

como reflejo de la realidad, ha conseguido alterar sustancialmente nuestra percepción del mundo. Percepción que se ha ido aquilatando paulatinamente con la aparición de la tecnología cinematográfica, la televisiva o las relativamente recientes TIC.

Por otro lado, con la técnica fotográfica emerge una nueva forma de mostrar la realidad al permitir la reproducción y difusión «clónica» de rostros o escenas con un fuerte sentido de veracidad de lo que se contempla. Esta característica fue marcando distancias cada vez mayores con otras técnicas como la pintura o el grabado, lo que le permitió convertirse en una referencia social muy importante a la hora de recuperar y conservar memoria fidedigna e iniciar un nuevo tiempo para la descripción *textual* de la realidad. Con todo, en ocasiones, el realismo de la imagen es solo subjetivo, ya que puede ser manipulada centrando el encuadre en lo que interese resaltar, u ocultando aquello que conviene en función de lo que se desee mostrar.<sup>6</sup> En este sentido, superando discursos clásicos en la interpretación de las imágenes fotográficas como reproducciones exactas de la realidad, la mirada actual tiende a entender la fotografía como un documento visual, como un texto polisémico susceptible de ser interpretado en capas de significados, en diferentes estratos con entidad propia. En efecto, de una misma fotografía podemos extraer lecturas superpuestas dependiendo del aspecto que nos interese trabajar.

Además, y atendiendo a otra de sus características, Joan Costa sostiene que el hecho de que la imagen sea un texto gráfico, una descripción de lo real, viene determinado por la instantaneidad del registro. Característica que la convierte en testimonio, en prueba de veracidad, en documento de lo que representa. Toda fotografía, según este autor, produce una «impresión de realidad», que se refuerza por su «impresión de verdad» cuando pasa al papel impreso.<sup>7</sup> La fotografía como texto visual contribuye, en fin, a reconstruir el universo representado situando la imagen en unas coordenadas espacio-temporales precisas; definiendo los caracteres de los elementos que refleja y ofreciendo un cuadro de interpretación dentro del cual lo que aparece se hace verosímil. A su vez, esa imagen textual resume una parte de algo mucho más extenso, porque trata de superar los límites de la detención del tiempo, característico de este medio, para construir una narración que va más allá, de la cual forma parte representativa la propia foto y en lo que ésta se apoya.

### **Dimensión documental. La imagen como fuente: en busca del *contexto***

Cerrando en foco hacia una aplicación concreta en el campo de la historia, la fotografía pasa de ser texto para convertirse en documento por su capacidad informativa y su idoneidad interpretativa si aplicamos códigos convencionales. Y aunque se encuadre en un plano de simples impresiones, «puede ayudar a hacer emerger algunas pistas que permitan una mejor comprensión de la realidad estudiada, pues una fotografía es siempre una huella de la realidad».<sup>8</sup> Por otro lado, y como afirma Julio Aróstegui, algunos manuales de edición reciente sobre teoría y métodos de investigación histórica ya vie-

6. MARTÍN NIETO, Eva: «El valor de la fotografía. Antropología e imagen», *Gaceta de Antropología*, 24, 2005, html accesible en: <http://www.gazeta-antropologia.es/?p=2710> [consulta: 08-04-2013].

7. COSTA, Joan: *La fotografía, entre sumisión y subversión*, México, Editorial Trillas, 1991.

8. GURAN, Milton: «Mirar/ver/comprender/contar/la fotografía y las ciencias sociales», en *Segunda Muestra Internacional de Cine, Vídeo y Fotografía. El Mediterráneo, Imagen y Reflexión, Working Papers*, 3, 1999, p. 142.

nen aceptando que las fuentes no se restringen a la documentación escrita original, sino que en el campo de la documentación, la tradicional «fuente de archivo» o documento escrito, representa en la actualidad uno más, incluso no ya el principal, entre los medios de información histórica.<sup>9</sup>

Renovación, por tanto. Y renovar la historiografía significa, recordando a Julio Ruiz Berrio, renovar los métodos, las reglas y las técnicas.<sup>10</sup> De este modo, la imagen fotográfica ha ido ganando terreno en la transmisión, conservación y visualización de las actividades políticas, sociales, científicas, culturales o educativas de la humanidad, de tal manera que ha conseguido «colarse en el espacio tradicional de los documentos y ha abierto una discusión importante sobre su valor como punto de partida del conocimiento y no sólo como mera acompañante», erigiéndose en calidad de «documento» social.<sup>11</sup> Si la documentación escrita constituye una fuente histórica básica para comprender las transformaciones sociales a lo largo del tiempo, la fotografía, bien sea de prensa, profesional, o incluso de aficionado o familiar, representa, con el cine y la televisión, la memoria visual de los dos últimos siglos.<sup>12</sup> Y, de ese modo, «una vez trascendida a historia de la fotografía —la fotohistoria— las interrelaciones entre Historia y fotografía deberían ser hoy día, en el ámbito académico, amplias, dilatadas, densas, fructíferas en suma».<sup>13</sup>

Ese proceso es el que ha seguido, también, la Historia de la Educación, pues gracias a la fotografía ha pasado de estar limitada exclusivamente al empleo de registros y fuentes escritas, para beneficiarse de la utilización de la imagen como un valioso recurso de información y análisis. En concreto, a partir del siglo XX, el uso generalizado de la imagen fija vino a contribuir beneficiosamente a la conservación de la memoria escolar en sus múltiples manifestaciones: el papel de la escolarización y sus diferentes modalidades; la evolución de la infancia en el contexto académico; la imagen profesional de los docentes; la evolución y tipología de los edificios en sus estilos y arquitecturas; la variedad y simbología de conmemoraciones, festividades, actividades; las características y evolución de la arqueología a través de la diversa dotación de materiales y recursos didácticos; las diferentes escuelas y sus múltiples destinatarios; los distintos contextos educativos más allá del recinto tradicional; la caracterización de los discursos metodológicos o ideológicos; la relación entre cultura escolar y contexto social, etc.

Y en este sentido, la característica y a su vez el valor mayormente reconocido de la fotografía, por una tradición que se remonta a los orígenes mismos del arte fotográfico, es el testimonial, que la eleva a la categoría de «documento». Por su valor testimonial, ésta nos permite extraer información del pasado y traerla al instante presente, lo que facilita el análisis, la comparación o la interpretación de los hechos. Por eso, podemos afirmar que cuando nos referimos a las imágenes fotográficas como fuente documental por su valor histórico, no hablamos de otra cosa que de una parte de la Historia que,

9. ARÓSTEGUI, Julio: *La investigación histórica: teoría y método*, Barcelona, Crítica, 2001.

10. RUIZ BERRIO, Julio: «El método histórico en la investigación histórico-educativa», en DE GABRIEL, Narciso y VIÑAO FRAGO, Antonio (eds.), *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales*, Barcelona, Ronsel, 1997, p. 144.

11. PÉREZ MONFORT, Ricardo: «Fotografía e historia: aproximaciones a las posibilidades de la fotografía como fuente documental», *Cuicuilco. Revista de la Escuela Nacional de Antropología e Historia*, 5, 13, 1998, pp. 9-30.

12. PANTOJA CHAVES, *op. cit.*

13. LARA LÓPEZ, Emilio L.: «La fotografía como documento histórico-artístico y etnográfico: una epistemología», *Revista de Antropología Experimental*, 5, 2005, pp. 2-28.

como disciplina, busca articular todos los recursos discursivos que la técnica pone a su alcance. De este modo, la fotografía pasa de ser un mero «texto» visual para convertirse en documento histórico que permite ser observado permanentemente y analizado en clave social, económica, política, educativa, etc., con el objetivo de reconstruir un «contexto». Es la huella visible de un tiempo que pertenece al pasado, pero con entidad propia y validez científica en el presente.

Y si la memoria se sostiene en la veracidad, por lo que suele establecer buenas relaciones con la fotografía, dicha veracidad es la que da a la fotografía la cualidad documental. Sin embargo, mientras en otros campos como las artes o la comunicación, la relación con la imagen es estrecha, y goza de una larga tradición, desde la disciplina histórica apenas se han hecho, hasta las últimas décadas, grandes esfuerzos por integrar este recurso como instrumento de apoyo a la investigación en calidad de fuente primaria.<sup>14</sup> Beatriz de las Heras alude a dos razones: la primera, la atadura a la tradición escrita como forma de transmisión del saber; la segunda, las dificultades para trabajar con una fuente que no cuenta todavía con un sistema de interpretación cerrado, lo que dificulta el establecimiento de metodologías de análisis precisas.<sup>15</sup>

Sin embargo, las características mencionadas en el apartado anterior hacen de la fotografía una apreciable fuente de información para rehacer y reconstruir memoria. Josune Dorronsoro afirma «en los tiempos contemporáneos la fotografía proporciona al historiador una rica fuente de análisis y observación de los hechos, que sustituye en una forma mucho más amplia a numerosas cuartillas bien redactadas sobre un tema de interés».<sup>16</sup> Así, lo que comunica la parte literaria, en su interés como documento escrito o impreso, puede ser «certificado», corroborado y hasta resumido por la parte fotográfica.

Con todo, también hay que admitir que, como recurso para la interpretación de la memoria, necesita ser «documentada»; debe apoyarse en una leyenda que explique con claridad el quién, el qué, el dónde, el cuándo y el porqué de la escena que allí aparece. Es lo que llamamos el «contexto»: el marco de referencia en el que se sitúa, cuyos indicadores fundamentales son, según señala Félix del Valle, espacio, tiempo y acontecimiento.<sup>17</sup> De este modo, la fotografía permite datar hechos y contextualizarlos «en diferido», identificando los lugares y las personas que participaron en ellos en el instante «congelado» que representa la imagen. Es la dimensión «sincrónica», lo que acontece y queda reflejado en ese momento que capta y paraliza la cámara. Como documento que presenta una información «literal», haciéndonos creer que la imagen que allí aparece equipara la realidad que el documento fotográfico muestra con la realidad misma. A ésta podemos añadir, además, la dimensión «diacrónica» de las imágenes como documentos que sirven de referencia para observar cambios, evolución, transformaciones, alteraciones; o para establecer comparaciones entre dos realidades pasadas, entre la pasada y la presente o entre dos realidades presentes.

14. PANTOJA CHAVES, *op. cit.*

15. DE LAS HERAS, Beatriz: «Historia e Imagen. La fotografía y el cine como herramientas de trabajo para el historiador», en CAMARERO Gloria, DE LAS HERAS, Beatriz y DE CRUZ, Vanessa (eds.), *La ventana indiscreta. La Historia desde el cine*, Madrid, Ediciones JC, 2008, pp. 65-78.

16. DORRONSORO, Josune: *Significación histórica de la fotografía*, Caracas, Editorial Equinoccio/Universidad Simón Bolívar, 1981, p. 27.

17. DEL VALLE GASTAMINZA, Félix: *El Análisis documental de la fotografía*, 2001. documento html accesible en: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/multidoc/prof/fvalle/artfot.htm>. [consulta: 10-06-2013].



En este sentido, Rodríguez de las Heras señala que la información contenida en una fotografía puede acrecentarse al ponerla en conexión con otra u otras, porque lo que emerge no está contenido en ninguna en particular, sino en el ajuste que se produce entre ellas. Esta exploración por un *puzzle* sin límite en busca de encuentros significativos es igualmente tarea del historiador.<sup>18</sup> Y a medida que se amplían los datos que la fotografía desvela, se va perfeccionando y completando el relato, el texto adjunto, la reconstrucción histórica a partir del documento visual. Y como indica Félix del Valle, el texto ayuda a reconstruir el contexto, del cual la fotografía es instante reflejado. Su valor informativo y documental, por estos efectos narrativos y lingüísticos es significativo, de tal manera que constituye realmente parte inseparable del documento fotográfico en su presentación. Es obvio, por tanto, que la ficha de representación de cada fotografía incluirá todo este material textual repartido convenientemente en los diversos campos que tenga previstos: títulos contruidos, pie de foto, resumen analítico, etc.

La fotografía, en fin, nos ofrece un amplio abanico de posibilidades para el estudio de la historia, pues permite transformar el recuerdo «congelado» en una forma de conocimiento «recuperado» gracias a su dimensión documental. Y convertir en relevante ese recuerdo, por su alto interés testimonial en el presente, aunque en el momento de ser registrado fuese concebido, aparentemente, como anecdótico. En este sentido, y citando a Roland Barthes, la fotografía posee valor de documento por sí misma, independientemente de su autoría o intencionalidad, pues, no en vano «los operadores aficionados contribuyen impagablemente a engrosar los fondos documentales visuales, al realizar una fotografía documentalista que no admite retoques, simulaciones ni artificiosidad compositiva».<sup>19</sup>

### **Dimensión educativa. Acercarnos al pasado como *pretexto***

Ahondando en su valor educativo, la información gráfica que proporcionan las fotografías nos permite constatar cambios culturales, políticos, físicos, tecnológicos, que reflejan la progresiva evolución de la sociedad. Incluso ayudan a crear conciencia social utilizando su información como uno de los compromisos del historiador aludiendo a su «responsabilidad, social, moral».<sup>20</sup> Por tanto, una mirada a la memoria escolar desde la fotografía la convierte, combinada con otras, en una valiosa fuente documental para nuestros estudiantes, pasando del «giro lingüístico» a otra dimensión de la interpretación de la memoria histórica: el «giro pictórico».<sup>21</sup> Y a nuestros mayores, como veremos, en imprescindibles testimonios orales del cambio social que éstas reflejan.

18. RODRÍGUEZ DE LAS HERAS, Antonio: «Metodología para el análisis de la fotografía histórica», *Espacio, Tiempo y Forma, Historia Contemporánea*, 21, 2009, p. 19-35.

19. BARTHES, Roland: *La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía*, Barcelona, Paidós, 1999.

20. VIÑAO FRAGO, Antonio: «De la importancia y utilidad de la historia de la educación (o la responsabilidad moral del historiador)», en DE GABRIEL, Narciso y VIÑAO FRAGO, Antonio (eds.), *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales*, Barcelona, Ronsel, 1997, p. 33.

21. NÓVOA, António: «Textos, imágenes, recuerdos. Escrituras de 'nuevas historias de la educación'», en POPKEWITZ, Thomas, FRANKLIN, Barry y PEREYRA, Miguel (comp.), *Historia cultural y educación*, Barcelona, Pomares, 2003.

En esta misma línea, Carmen Sanchidrián añade que los cambios más llamativos que se han producido en los últimos años en la investigación histórica de la educación tienen que ver, principalmente, con las fuentes.<sup>22</sup> La incorporación de fuentes orales y visuales como objeto de estudio, gracias en gran parte a las modernas tecnologías, ha permitido ampliar los temas estudiados y ha cambiado, al menos aparentemente, el carácter de las investigaciones. Entre esas fuentes, como también se ha dicho, la fotografía merecería por sí misma un estudio detallado porque desde su aparición ha supuesto un recurso muy importante para los historiadores. Y en este sentido, la autora establece una cierta conexión entre la fotografía como instrumento para capturar la verdad, la realidad de las cosas, de mostrarlas como son o como eran y la labor de la historia, como disciplina que rescata y «retrata» la memoria.

Pero el análisis de las imágenes necesita un fundamento teórico, así como explicitar los métodos y enfoques utilizados, porque no hablan por sí solas, ni dicen siempre lo mismo. Es necesario un diálogo para entender lo que nos muestran o lo que nos ocultan. Además, al tratarse de una fuente, debe someterse a un proceso de contraste, crítica y contextualización. Por eso, el uso que se haga de la fotografía como instrumento de investigación dependerá, principalmente, de la lectura de la imagen, es decir, de la identificación de aquellos aspectos a partir de los cuales se puede desarrollar una reflexión científica, por lo que la información que un documento visual aporte.<sup>23</sup> Conviene, en este punto, aludir a aquellas competencias interrelacionadas para poder analizar, interpretar y comprender correctamente un documento visual:

- Competencia iconográfica para captar las formas visuales que tienen entidad propia, interpretando las formas iconográficas que reproducen algo (un objeto) que existe en la realidad, que preexiste a la toma fotográfica.
- Competencia narrativa para establecer secuencias entre las diversas figuras y objetos que aparecen en la imagen a partir de la experiencia vital del investigador, de su historia vivenciada.
- Competencia estética para atribuir a la representación de las fotografías un sentido dramático basándose en experiencias simbólicas.
- Competencia académica, en la que se funde la memoria visual y la capacidad intelectual del investigador para identificar personajes, situaciones, contextos y connotaciones aparecidos en las fotografías. Esta competencia especializada es indispensable para el tema que nos ocupa, pues hay que conocer, para reconocer en la lectura fotográfica, los elementos conceptuales y materiales que componen el tema objeto de estudio.<sup>24</sup>

Por último, el análisis de las fotografías debe realizarse a partir de una postura epistemológica interdisciplinar, coincidiendo con la tendencia que en la actualidad se sigue en la investigación de las Ciencias Sociales. Gracias a esa productiva relación se dispone de una herramienta relativamente reciente para la recuperación de la memoria, y en par-

22. SANCHIDRIÁN BLANCO, Carmen: «El uso de imágenes en la investigación histórico-educativa», *Revista de Investigación Educativa*, 29, 2011, p. 296.

23. GURAN, *op. cit.*

24. VÍLCHEZ, Lorenzo: *Teoría de la imagen periodística*, Barcelona, Paidós, 1987.

ticular en nuestro caso, de la memoria escolar. Porque al incorporar a las fuentes documentales un nuevo apoyo que puede mejorar el proceso de identificación, clasificación y valorización de los acontecimientos del pasado y su recreación y recuperación en el presente, posibilita una mejor definición de espacios, temporalidades, prácticas y actores.

### **El descubrimiento del pasado familiar como motivación afectiva**

Como ya hemos señalado, las fotografías proporcionan información que nos permite observar los cambios a lo largo del tiempo comparando escenarios, lugares o personas. Pero su valor didáctico, en nuestra propuesta va más allá: la fotografía en su dimensión familiar es un motivo interesante para iniciar al alumno en ese viaje al pasado y en la tarea de reconstrucción y reinterpretación de la memoria. Un viaje que empieza en su propio entorno, lo que implica un factor nuclear de motivación. Y a partir de elementos conocidos de orden particular, proyectar el interés de la información recabada hacia el estudio de contenidos de carácter general, para lo que es necesario deducir, relacionar, construir, interpretar... De este modo, también, la fotografía es un pretexto para despertar la curiosidad hacia una materia que, por tradición, resulta especialmente árida a un alumnado acostumbrado a estudiar la Historia fijando contenidos, fechas, lugares o nombres sin establecer otro tipo de relaciones ni aplicar otras estrategias de comprensibilidad que la memorización.

Afirma Sanchidrián que los historiadores de la educación, como todos los seres humanos, construimos historias sobre lo que constituye el pasado y, seamos o no conscientes de ello, dichas historias están influidas por nuestro lugar en el presente no sólo geográfico, sino temporal, social, vital, emocional.<sup>25</sup> Por ello, nuestra propuesta para el estudio de la memoria escolar parte de la fotografía familiar buscando la motivación del alumno, y por tanto su implicación, a través de una conexión afectiva entre su contexto particular y la historia general. La fotografía familiar refleja situaciones, escenarios, acontecimientos, espacios escolares significativos en el contexto doméstico y deben ser conectados con otros escenarios, acontecimientos y situaciones que, en un plano más general, son los que integran la historia de la educación.

### **La interdisciplinariedad como metodología de investigación**

Nuestra propuesta metodológica arranca de la interpretación de la fotografía como fragmento de tiempo cargado de información significativa. Un fragmento de «realidad» arrancado con la cámara es siempre algo inconexo, roto, despedazado. En calidad de fragmento, contiene información parcial de una totalidad, por tanto, algo que se presenta incompleto y que es necesario organizar discursivamente.<sup>26</sup> Incluso ajustar con otra u otras fotografías para construir arcos temporales, reuniendo dos o más fragmentos de tiempo con los que, a partir de su encaje, se pueda formar un proceso, un cambio significativo sostenido por diferentes instantes. Y también como resultado de ver las

25. SANCHIDRIÁN, *op. cit.*

26. DÍAZ BARRADO, *op.cit.*, 1998.

fotografías como fragmentos, otra línea de trabajo que es necesario establecer con ellas es la asociación. Del mismo modo que la memoria trabaja por asociación y encuentra detalles sutiles en recuerdos bien distintos para enlazarlos intensamente, así se pueden asociar imágenes alejadas en tiempo o espacio; e incluso motivo para que emerja una información no contenida en ninguna de ellas, sino en su reunión o contraste.<sup>27</sup>

Ahora bien, cada fotografía es el fragmento de un tiempo que transcurre sin pausa, pero tiene su lugar exacto en esa línea imaginaria donde el factor temporal incita a abrir nuevas cuestiones. Nos encontramos, pues, ante la tarea más evidente del estudio de la fotografía histórica que es la datación; el trabajo de situar el fragmento en su ubicación temporal para, a partir de ahí seguir preguntando deduciendo, relacionando, construyendo, interpretando. Por éste, entre otros motivos, el análisis fotográfico necesita también de un cierto método. Es preciso analizar la información que nos aporta la imagen en soporte fotográfico, para lo que conviene elaborar una ficha a fin de convertir esa información en documento, siguiendo el modelo de las cinco «w» (*who, what, where, when, how*) que nos propone Félix del Valle:

- ¿Quién aparece en la fotografía? Identificar a todas las personas que puedan ser consideradas protagonistas de la misma: nombre, edad, sexo, profesión, función.
- ¿Qué situación o qué objetos están representados por la fotografía? Se trata de identificar situaciones, objetos, infraestructuras, etc.
- ¿Dónde se ha hecho la fotografía? ¿Qué lugar representa? Hay que precisar el lugar.
- ¿Cuándo se ha hecho la fotografía? Se debe establecer con la máxima precisión la fecha, estación, época.
- ¿Cómo? Escribir las acciones de las personas.<sup>28</sup>

Por otro lado, el descubrimiento lleva al acopio de la información utilizando herramientas y metodologías concretas de investigación, con lo que entramos ya en el proceso de aprendizaje consciente, de conocimiento, de construcción de saberes sobre la memoria, a los que se llega a través de un trabajo guiado, pero individual y autónomo. Una vez recopiladas las fotografías teniendo el espacio escolar como nexo temático, desgranada la información aportada visualmente, y elaborado un ejercicio de reflexión acerca de lo que la imagen nos traslada, se procede a reconstruir el discurso histórico. Un trabajo que, aunque basado en la fotografía como pretexto, debe apoyarse en el manejo de otras fuentes como las orales, las bibliográficas, las escritas o las iconográficas; a las que se deben sumar la manualística escolar, la prensa periódica o la búsqueda de información en la Red.

A partir de ahí, la fotografía como soporte documental, invita al estudiante a interesarse por el «contexto» que muestra, a ir más allá de esa imagen, a indagar completando la información sobre ese contexto con otras fuentes, con otros testimonios, con otras herramientas. Aplicando con rigor minucioso de historiador la extracción de la información y su contextualización.

27. RODRIGUEZ DE LAS HERAS, *op. cit.*, p. 34.

28. DEL VALLE GASTAMINZA, *op. cit.*

### La relación intergeneracional como refuerzo de la investigación oral

Como venimos insistiendo en nuestra propuesta, para el descubrimiento y acopio de información es necesario acudir a la fotografía familiar como fuente documental, y a la utilización complementaria, entre otras, de fuentes orales. Esto exige ahondar en la relación intergeneracional entre el alumno como investigador y sus familiares como fuentes de información. De esta manera, los registros fotográficos suponen un filón informativo de primer orden en Historia, pues su versatilidad documental posibilita que, incluso en el ámbito de los relatos orales, signifique un apoyo/activación de la memoria.

Por eso, la fotografía familiar es un pretexto, también, para incrementar la calidad en las relaciones intergeneracionales. El diálogo que se establece, como valor añadido, supone un refuerzo en la actitud de comunicación, pasando a ser uno de los instrumentos que poseemos los humanos para transmitir información y conservar nuestro acervo cultural en forma de memoria. Podemos hablar, en este sentido, del enriquecimiento intergeneracional a través del intercambio de contenidos, de datos, de conocimientos, de experiencias, de saberes. Pero para que se dé un diálogo real, es necesario acercarse a las personas y ponerlas en contacto. Nuestros mayores son una fuente riquísima de información, y pocas veces tomamos conciencia del valor que representa el testimonio ocular directo de un pasado que se esfuma inexorable, compuesto de hechos, anécdotas, vivencias, relatos de un inmenso interés documental para nuestro alumnado. En este sentido, la información que nos sugiere la composición fotográfica, como un fragmento de la realidad, debe ser complementada a través de la entrevista oral mediante el apoyo de una guía/cuestionario. Dicho documento se confecciona previamente, mediante un trabajo de búsqueda y elaboración grupal, y tiene por objeto ayudar a recomponer, ampliar o concretar la información que aparece en cada fotografía o en un conjunto de ellas.

### Del contexto particular hacia espacios generales de la memoria escolar

El manejo de la fotografía asociada a otras fuentes tiene por objeto situar al alumnado universitario de Ciencias de la Educación en la evidencia de que la Historia es una ciencia de carácter interpretativo, como el resto de ciencias sociales, que trata de reconstruir y explicar el pasado a partir de un ejercicio de comprensión de datos históricos. La fotografía, en este caso, es un pretexto para trasladarnos al pasado familiar, y desde la realidad particular del alumno, allá en su contexto más inmediato, buscar las conexiones que se establecen, en un plano más general, entre los diferentes espacios y etapas de la historia de la educación. Es, además, una forma de desarrollar el pensamiento crítico, fundamental para desenvolverse en las sociedades participativas y abiertas.<sup>29</sup>

Y resulta un soporte fundamental al aportar, por sí misma, información de escenarios, espacios, instalaciones o situaciones educativas que formaron (o todavía forman) parte del contexto inmediato de cada alumno. Y ello nos lleva a aprovechar su valor textual para descubrir y reconstruir la memoria escolar en una doble dimensión:

29. SÁNCHEZ AGUSTÍ, María: «Ciudadanía y enseñanza de la historia. Resultados de una intervención en la formación de maestros», *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, 2011, pp. 3-15.

Por un lado, un espacio físico, recreando un determinado escenario a partir de lo que denominamos arqueología escolar: los elementos que caracterizaron ese espacio y le dieron vida en el pasado. Los edificios y sus dependencias, las aulas o el mobiliario escolar, entre otras instalaciones y equipamientos, son elementos cuya presencia está unida indisolublemente a la historia de la escuela y del currículum. Un contexto material compuesto de espacios, medios y objetos cargados de significados y de nostalgia, que siempre ha condicionado la vida escolar.

Por otro lado, un espacio simbólico, rememorando lo que allí se hacía, cómo se hacía, para qué se hacía, etc. Eso que podríamos denominar la cultura escolar: las actitudes, valores, creencias, habilidades, supuestos y forma de hacer las cosas; los comportamientos en la relación entre individuos, normas de trabajo, valores dominantes o aceptados, elementos del currículum, etc., que poseen una fuerte carga afectiva.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, proponemos el soporte fotográfico como una herramienta interesante, entre otras, para la recuperación de la memoria escolar. Su valor textual y documental nos parecen elementos idóneos para iniciar al alumnado universitario de Ciencias de la Educación en la investigación histórica, utilizando este soporte como pretexto para trabajar aspectos directamente relacionados con algunas de las competencias que dicho alumnado debe dominar a través de la disciplina de Historia de la Educación en el marco de las titulaciones de Ciencias de la Educación en el Espacio Europeo de Educación Superior.

## Bibliografía

- ARÓSTEGUI, Julio: *La investigación histórica: teoría y método*, Barcelona, Crítica, 2001.
- BARTHES, Roland: *La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía*, Barcelona, Paidós, 1999.
- COSTA, Joan: *La fotografía, entre sumisión y subversión*, México, Editorial Trillas, 1991.
- DÍAZ BARRADO, Mario. P.: «Historia del Tiempo Presente y nuevos soportes para la información», *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 20, 1998, pp. 41-60.
- DÍAZ BARRADO, Mario P.: «La imagen en el tiempo: el uso de fuentes visuales en historia», *Historia Actual Online*, 29, 2012, pp. 141-162. documento html accesible en: <http://www.historia-actual.org/Publicaciones/index.php/haol/article/view/774/627> [consulta: 15-04-2013].
- DORRONSORO, Josune: *Significación histórica de la fotografía*, Caracas, Editorial Equinoccio/Universidad Simón Bolívar, 1981.
- GUARINI, Carmen: «Memoria Social e Imagen», *Cuadernos de antropología social*, 15, 2002. documento html accesible en: <http://ica.institutos.filo.uba.ar/seanso/modulos/cas/n15/n15a06.pdf> [consulta: 15-04-2013].
- GURAN, Milton: «Mirar/ver/comprender/contar/la fotografía y las ciencias sociales», en *Segunda Muestra Internacional de Cine, Vídeo y Fotografía. El Mediterráneo, Imagen y Reflexión*, *Working Papers*, 3, 1999, pp. 139-141.
- DE LAS HERAS, Beatriz: «Historia e Imagen. La fotografía y el cine como herramientas de trabajo para el historiador», en CAMARERO Gloria, DE LAS HERAS, Beatriz y DE CRUZ, Vanessa (eds.), *La ventana indiscreta. La Historia desde el cine*, Madrid, Ediciones JC, 2008, pp. 65-78.



- DE LAS HERAS, Beatriz: *El testimonio de las imágenes. Fotografía e Historia*, Madrid, Creaciones Gabrielle Vincent, 2012.
- LARA LÓPEZ, Emilio L.: «La fotografía como documento histórico-artístico y etnográfico: una epistemología», *Revista de Antropología Experimental*, 5, 2005, pp. 2-28.
- MARTÍN NIETO, Eva: «El valor de la fotografía. Antropología e imagen», *Gaceta de Antropología*, 24, 2005, html accesible en: <http://www.gazeta-antropologia.es/?p=2710> [consulta: 08-04-2013].
- NÓVOA, António: «Textos, imágenes, recuerdos. Escrituras de 'nuevas historias de la educación'», en POPKEWITZ, Thomas, FRANKLIN, Barry y PEREYRA, Miguel (comp.), *Historia cultural y educación*, Barcelona, Pomares, 2003.
- PANTOJA CHAVES, Antonio: «La fotografía como recursos para la didáctica de la Historia», *Tejuelo*, 9, 2010, pp. 179-194.
- PÉREZ MONFORT, Ricardo: «Fotografía e historia: aproximaciones a las posibilidades de la fotografía como fuente documental», *Cuicuilco. Revista de la Escuela Nacional de Antropología e Historia*, 5, 13, 1998, pp. 9-30.
- RODRÍGUEZ DE LAS HERAS, Antonio: «Metodología para el análisis de la fotografía histórica», *Espacio, Tiempo y Forma, Historia Contemporánea*, 21, 2009, p. 19-35.
- RUIZ BERRIO, Julio: «El método histórico en la investigación histórico-educativa», en DE GABRIEL, Narciso y VIÑAO FRAGO, Antonio (eds.), *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales*, Barcelona, Ronsel, 1997, pp. 131-202.
- SÁNCHEZ AGUSTÍ, María: «Ciudadanía y enseñanza de la historia. Resultados de una intervención en la formación de maestros», *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, 2011, pp. 3-15.
- SANCHIDRIÁN BLANCO, Carmen: «El uso de imágenes en la investigación histórico-educativa», *Revista de Investigación Educativa*, 29, 2011, pp. 295-309.
- DEL VALLE GASTAMINZA, Félix: El Análisis documental de la fotografía, 2001. documento html accesible en: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/multidoc/prof/fvalle/artfot.htm>. [consulta: 10-06-2013].
- VÍLCHEZ, Lorenzo: *Teoría de la imagen periodística*, Barcelona, Paidós, 1987.
- VIÑAO FRAGO, Antonio: «De la importancia y utilidad de la historia de la educación (o la responsabilidad moral del historiador)», en DE GABRIEL, Narciso y VIÑAO FRAGO, Antonio (eds.), *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales*, Barcelona, Ronsel, 1997, pp. 15-49.

---

# ITINERARIO PEDAGÓGICO POR LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE VALENCIA. UNA EXPERIENCIA DOCENTE DE PEDAGOGÍA DE LA REITERACIÓN PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA LA EDUCACIÓN

**Andrés Payà Rico**<sup>1</sup>  
**Xavier Laudo Castillo**<sup>2</sup>  
Universitat de València

## **La pedagogía de la reiteración: sentido y utilidad para la enseñanza de la historia de la educación**

Esta comunicación presenta una experiencia docente de educación superior llevada a cabo con estudiantes de la asignatura «Historia de la Escuela» del grado de Magisterio en la Universitat de València, con la que queremos mostrar una aplicación más del método de la pedagogía de la reiteración, desarrollado en anteriores trabajos.<sup>3</sup> Como intentaremos aclarar a continuación, con la exposición y análisis de una de estas iniciativas docentes, pretendemos mostrar alternativas metodológicas (que vienen a complementar otras más tradicionales e igualmente válidas como los comentarios de texto, clases magistrales, análisis iconográfico, etc.) desde el interés pedagógico por mejorar la práctica de la enseñanza histórico-educativa.

La «pedagogía de la reiteración» no pretende ser una investigación científica comprometida con encontrar y transmitir la verdad sobre el pasado, sino que su finalidad es formativa y orientada por un punto de vista pragmático.

Existe una lectura pragmatista de la hermenéutica gadameriana que tiene un interés marcadamente pedagógico y que se corresponde, en buena parte, con la «pedagogía de la reiteración». Según Richard Rorty, en la actitud pragmática

1. Contacto: andres.paya@uv.es

2. Contacto: xavier.laudo@uv.es

3. LAUDO, Xavier: «La nueva historiografía y la propuesta formativa de la pedagogía de la reiteración», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, núm. 33, 2014, pp. 305-323; LAUDO, Xavier y ANSÓ, Miren: «La pedagogía de la reiteración en la docencia en Historia de la Educación. La experiencia ¿Quién mató a Walter Benjamin?», en BERRUEZO, Reyes y CONEJERO, Susana (coords.), *XV Coloquio Nacional de Historia de la Educación. El largo camino hacia una educación inclusiva*. Pamplona, 2009, pp. 727-736; BADÍA, M.: *Memòria històrica i Pedagogia de la Reiteració. La guerra a la rereguarda al barri de Gràcia de Barcelona*, Barcelona, Universitat de Barcelona [Trabajo de Fin de Grado], 2014; GARCÍA, M.: *Pedagogia de la Reiteració i Arqueologia del Punt de Vista. Recursos per recuperar la Memòria Històrica*, Barcelona, Universitat de Barcelona [Trabajo de Fin de Grado], 2014.

«la obtención de hechos correctos (sobre los átomos y el vacío, o sobre la historia de Europa) sólo tiene valor propedéutico para encontrar una forma nueva y más interesante de expresarnos a nosotros mismos y, por tanto, de arreglárnoslas con el mundo. Desde el punto de vista educacional, en oposición al epistemológico o tecnológico, la forma en que se dicen las cosas es más importante que la posesión de verdades»<sup>4</sup>.

En el mismo sentido, lo que proponemos es un método educativo consistente en invitar al educando a construir un tipo de conocimiento muy experiencial sobre aspectos del pasado a través de rehacer *in situ* un itinerario significativo.

Como se sabe, «reiterar» remite a volver a hacer el camino, así, el método de la reiteración significa caminar por un lugar donde ya alguien ha pasado antes. Sea ese alguien un personaje o colectivo de interés o incluso el propio educando.

Un elemento esencial de la pedagogía de la reiteración es el partir de una situación en la que los participantes se encuentran en mismo espacio y diferente tiempo. Investigar, leer, mirar, recorrer y caminar a pie por el lugar donde ocurrió lo que se trata de revivir y averiguar. Un lugar donde otros ya han pasado pero que, también, en muchas ocasiones, puede tratarse de lugares donde algunos de nosotros hemos sido de una manera diferente: en la que no nos fijábamos en lo que, durante el transcurso de la actividad propuesta, el método de la reiteración nos hará poner la atención. Quizás porque pasábamos demasiado deprisa, porque desconocíamos información que ahora se nos pone al alcance o, en definitiva, porque en su momento no supimos mirar... o miramos sin ver. Sea como sea, el método de la pedagogía de la reiteración propone hacer ver y vivir hoy una novedad, en un lugar donde algo pasó ayer, a través de las condiciones que nos impone la nueva lectura. Es una nueva lectura porque aunque se hayan podido estudiar diferentes aspectos del tema, nunca podrá abordarse de la misma manera como se puede hacer *in situ*, reiterando (re-caminando) el mismo itinerario o camino. Un famoso fragmento de Walter Benjamin nos habla de este caminar y experimentar la autoridad del camino:

«La fuerza de un camino varía según se lo recorra a pie o se lo sobrevuela en aeroplano. Del mismo modo, el poder de un texto es diferente cuando se lo lee que cuando se lo copia. Quien vuela, sólo ve cómo el camino va deslizándose por el paisaje y se desdévana ante sus ojos siguiendo las leyes del terreno. Tan sólo quien recorre a pie un camino advierte su autoridad y descubre cómo en ese mismo terreno, que para el aviador no es más que una llanura desplegada, el camino, en cada una de sus curvas, va ordenando el despliegue de lejanías, miradores, espacios abiertos y perspectivas como la voz de mando de un oficial hace salir a los soldados de sus filas.»<sup>5</sup>

Nuestra interpretación de la realidad no es la misma cuando se sobrevuela desde arriba que cuando se la recorre a ras de suelo. Pero no tanto por razón del punto de perspectiva desde el que se observa, que también es importante (en esto abundará Benjamin en algunas de sus *Tesis sobre filosofía de la historia*<sup>6</sup>), sino por el diferente tipo de acción que implican las dos formas de considerar un camino o una realidad histórica. En el modelo del aviador se trata de un lector alejado, o de un estudiante de oídas que se conforma con

4. RORTY, Richard: *La filosofía y el espejo de la naturaleza*, Madrid, Cátedra, 2009, p. 325.

5. BENJAMIN, Walter: *Dirección única*, Madrid, Alfaguara, 2005, p. 21.

6. BENJAMIN, Walter: *Tesis sobre filosofía de la historia*, Madrid, Taurus, 1973.

escuchar al profesor, que tiene unos objetivos de aprendizaje y que trata de, simplemente, poner los medios necesarios para alcanzarlos. Pero en el modelo del caminante no se trata sólo de tomar un punto de vista más subjetivo o comprometido. Se trata, sobre todo, de perder de vista en cierto modo estos objetivos de aprendizaje, de renunciar en cierto modo al control del destino donde uno se dirige para pasar a dejarse llevar por el camino. Para dejarse llevar por sus curvas, sus rincones, sus paisajes y experimentar, ahora sí, su autoridad: dejar que sea el camino el que hable. Esta es la forma de responder a la pregunta por el pasado que asume la «pedagogía de la reiteración». Siempre un ejercicio a contrapelo, buscando una nueva interpretación, en el sentido de viaje incierto de toda experiencia,<sup>7</sup> de un acontecimiento. Tiene lugar *in situ* y en el presente, pero buscando crear una especie de conciencia temporal entre presente y pasado, como una suerte de agujero en el tiempo que, mientras dura la actividad, se está recorriendo en una y otra dirección.

Por último, hay que añadir que otro elemento esencial y vertebrador de una experiencia de pedagogía de la reiteración es siempre un misterio inicial planteado en forma de enigma. Al igual que el ejercicio de historiar, se trata de responder a una pregunta que nos formulamos sobre unos hechos concretos. Una pregunta que atañe a los qué, quién, cómo, cuándo y dónde del acontecimiento cuestionado pero que, como veremos, no tiene una pretensión de establecer la verdad de los hechos entendida como correspondencia con el mundo. De hecho, toda actividad pedagógica de carácter histórico puede tener tres grandes enfoques normativos: de compromiso con la verdad, la moral, o la experiencia.<sup>8</sup> Si se compromete con la verdad, ésta puede ser única y sólida o plural y líquida, y se puede trabajar pedagógicamente con las distintas concepciones. Si la pedagogía se compromete con la moral, en el sentido de adherirse a unos valores, a un juicio político sobre los hechos y la bondad de las acciones, ésta puede ser absoluta y fuerte o bien relativa y débil. Finalmente, y este es el caso de la pedagogía reiterante que aquí exponemos, si el compromiso es con la estética y la experiencia, ésta también puede ser cerrada o abierta. En la primera variante la intención educativa es hacer vivir una experiencia muy concreta, buscada previamente a través de un diseño lineal. En la segunda variante, el diseño es abierto, promueve la implicación de todos los participantes a través de una responsabilidad de la actividad por turnos, y la definición de la experiencia vivida queda abierta hasta el final.

### **La arquitectura escolar: un elemento fundamental en la reiteración del patrimonio histórico-educativo**

Las posibilidades de concreción que ofrece la pedagogía de la reiteración son muy variadas. En los últimos años hemos tenido la oportunidad de ensayar algunas de estas experiencias pedagógicas de reiteración en la práctica docente universitaria en distintas universidades españolas. Ya se ha sugerido que es en el modo de plantear y enfocar estas actividades, así como en la actitud con la que se enfrentan a las propuestas nuestros estudiantes, donde reside el rasgo distintivo de las mismas. Los alumnos tienen la oportunidad de sentirse partícipes e implicarse en este tipo de actividades formativas y

7. LARROSA, Jorge: *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, México, F.C.E., 2007.

8. LAUDO, Xavier: «La hipótesis de la pedagogía postmoderna. Educación, verdad y relativismo», *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, vol. 23, 2, 2011, pp. 45-68.

experienciales, distintas a las habituales en el contexto universitario. Pueden resultar de interés por, al menos, dos buenas razones pedagógicas: 1) Son un ejemplo de didáctica de la historia en términos de aprendizaje significativo, experiencial y cooperativo. 2) Resultan metodológicamente formativas para aquellos educadores que quieran especializarse en el ámbito de la gestión del patrimonio y la historia de la educación. Es el caso de la del Itinerario pedagógico por las escuelas e instituciones docentes de Valencia que presentaremos en el siguiente punto. Antes de ello, dada la naturaleza de este itinerario, querremos abordar algunas cuestiones importantes sobre la arquitectura escolar.

Uno de los objetivos de esta experiencia de pedagogía de la reiteración está relacionado directamente con el reto de buscar, sentir y encontrar los significados y representaciones de una serie de edificios e instituciones formativas históricas de la ciudad de Valencia. Somos conscientes que los espacios educativos ayudan a construir relaciones palpables o invisibles, pero siempre vivas en su esencia. Pretendemos con esta actividad, en parte, ayudarnos a comprender mejor el mundo de la cultura escolar y educativa, que se hace presente en cada persona como un todo, a través de su lenguaje, sus normas, su cultura, y su patrimonio cultural y educativo.

Así, mediante un paseo comentado por el centro histórico de la ciudad en la que el alumnado actúa como el caminante que experimenta, mira y hace suyos los lugares por los que transita. Gracias a una historia más viva, cercana y próxima a la localidad en la cual estudian y residen los alumnos, son capaces de re-interpretar y re-itinerar por pasillos, aulas, patios y espacios de juego,<sup>9</sup> claustros, bibliotecas, etc. en los que se huele, respira y siente el conocimiento, la cultura y la educación. Las paredes y espacios docentes de estas instituciones formativas están plagadas de inscripciones, placas conmemorativas, cuadros de honor y orlas, murales, etc. que dan pie a que el alumno se plantee preguntas, interrogantes y cuestiones para dialogar con el pasado e investigar sobre el mismo. Estos espacios escolares y sus símbolos externos no son neutros y contienen una serie de significados de gran importancia, pues «más que ser visto como un ‘contenedor’ pasivo y neutral, si es que eso se reconoce, el edificio escolar, sus diversos espacios, los muros, las paredes, ventanas, puertas y muebles, junto con los rincones exteriores, jardines y espacios abiertos son aquí considerados como elementos activos que conforman la experiencia de la escuela».<sup>10</sup>

Los espacios y edificios educativos que conforman el itinerario son representaciones y se configuran en cuanto a constructos sociales. Esta construcciones humanas, están condicionadas y tienen un significado pedagógico o formativo, «de ahí que el espacio no sea jamás neutro, sino que recoja, en su configuración como territorio y lugar, signos, símbolos y huellas de la condición y relaciones sociales de y entre quienes lo habitan».<sup>11</sup> Varias son las interpretaciones y los autores que han estudiado con anterioridad estas relaciones o lecturas sociales sobre el espacio escolar, entre las cuales cabría recordar, por las implicaciones que tiene para nuestro objeto de estudio, a Michel Foucault<sup>12</sup> el

9. PAYÀ, Andrés: *Aprender jugando. Una mirada histórico-educativa*, Valencia, Universitat de València, 2008, p. 53

10. BURKE, Catherine: «Introduction. Containig the School Child: Architectures and Pedagogies», *Paedagogica Historica*, 41, 2005, pp. 494-495.

11. VIÑAO, Antonio: «Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones», *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, 12-13, 1993-1994, p. 19.

12. FOUCAULT, Michel: *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*, Madrid, Siglo XXI de España, 1976.

cual califica a la escuela como un espacio cerrado junto a otras instituciones disciplina-rias, de dominación y control, como los hospitales o las cárceles, por ejemplo. En nuestro contexto español y desde la óptica de la historia de la educación, se ha escrito que:

«la arquitectura escolar puede ser contemplada como un programa educador, es decir, como un elemento del curriculum invisible y silencioso, aunque ella sea por sí misma bien explícita o manifiesta. El emplazamiento de la escuela y sus relaciones con el orden urbanístico de las poblaciones, la traza arquitectónica del edificio, sus elementos simbólicos propios o incorporados y la decoración exterior e interior responden a patrones culturales y pedagógicos que el niño interioriza y aprende».<sup>13</sup>

Así pues, podemos afirmar que las escuelas y edificios educativos de este itinerario pedagógico valenciano, no están conformados por estructuras neutras, sino por un escenario y un discurso que encierra valores, así como toda una semiología llena de símbolos estéticos, culturales e ideológicos<sup>14</sup> que favorecen y están directamente relacionados con la práctica de la pedagogía de la reiteración. Unos espacios cargados de recuerdos y que forman y conforman parte del patrimonio escolar experiencial de todos y cada uno de los que hemos pasado por la institución educativa. Estos recuerdos, están cargados de emotividad, existiendo una relación de afecto o rechazo en los diferentes testimonios de los alumnos respecto a los edificios, su arquitectura, las instalaciones y espacios escolares de estudio y juego.<sup>15</sup> Es evidente pues, que los distintos elementos de los edificios escolares hablan y están cargados de significados, constituyendo lugares de memoria y una parte muy importante de lo que se ha venido a denominar historia material de la escuela, «son elementos de intermediación social y cultural. Las cosas y objetos físicos y materiales de la escuela nos hablan tanto, o más, que las propias palabras o gestos del maestro o de los niños».<sup>16</sup>

### **Itinerario pedagógico por las instituciones educativas de la ciudad de Valencia**

Desde la implantación en el curso 2009-2010 de los Grados de Maestro de Educación Infantil y Maestro de Educación Primaria en la Facultad de Magisterio de la Universitat de València, la asignatura «Historia de la escuela» es una materia obligatoria del segun-

13. ESCOLANO, Agustín: «La arquitectura como programa. Espacio-escuela y curriculum», *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, 12-13, 1993-1994, pp. 97-120. Véase también ESCOLANO, Agustín: «La escuela en la ciudad. La arquitectura escolar como discurso», en HERNÁNDEZ, José María (coord.), *Cuestiones actuales de filosofía y pedagogía: Liber Amicorum Serafin M. Taberner del Río*, Salamanca, Hespérides, 2001, pp. 87-98.

14. PAYÀ, Andrés: «La presencia de vestigios y símbolos franquistas en el patrimonio educativo valenciano», *Cábás*, 4, 2010, p. 3.

15. SUÁREZ, Mercedes: «Crónicas autobiográficas: as condicións físicas da escola rural galega», en SUÁREZ, Mercedes, CID, Xosé Manuel y BENSO, Carmen (coords.), *Memoria da escola. Cultura material e testemuños da nosa historia educativa contemporánea*, Vigo, Edicións Xerais de Galicia, 2006, pp. 96-99.

16. HERNÁNDEZ, José María: «Etnografía e historia material de la escuela», en ESCOLANO, Agustín y HERNÁNDEZ, José María (coords.), *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2002, p. 225.

do curso de ambos grados universitarios, cuya docencia está adscrita al Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación. En el marco de las Semanas de Actividades Complementarias programadas por la Facultad, las cuales permiten organizar actividades transversales dos veces por cuatrimestre, parte del profesorado del Seminario de Historia de la Escuela de la Facultad de Magisterio, venimos llevando a cabo anualmente con nuestro alumnado un itinerario pedagógico por las instituciones educativas más significativas y con historia de la ciudad de Valencia que detallamos a continuación, movidos e inspirados en los principios anteriormente aludidos de la pedagogía de la reiteración. Esta actividad voluntaria y vivencial, está directamente ligada con los contenidos teóricos de la asignatura y se realiza durante una mañana (4 horas), estructurada en forma de paseo y conocimiento *in situ* de las instituciones educativas más emblemáticas de Valencia situadas en el centro de la ciudad y que, en la gran mayoría de los casos, son desconocidas o, lo que es peor, ignoradas o sin aparente interés patrimonial histórico-educativo, por el alumnado de Historia de la escuela. Una invitación para conocer de primera mano una ciudad escenario de transformaciones y procesos de cambio y modernización pedagógica en los últimos siglos, conociendo la evolución y el progreso de la escuela y las instituciones educativas que han marcado el devenir histórico-pedagógico de la capital del Turia.

Como comentamos con anterioridad, toda experiencia de pedagogía de la reiteración incluye una pregunta abierta o un enigma vertebrador, en este caso al alumnado se les lanza el reto y se les plantea averiguar «¿Cuáles eran las luces de la República en Valencia?», sin ampliar más información. Esto motiva conjeturas y planteamientos, dudas y otras preguntas que no son respondidas por el profesorado durante el itinerario, sino que rondan en la cabeza del estudiantado, no sabiendo bien si se trata de buscar y/o encontrar un foco de luz, iluminación, candel, farola o candelabro, o nos estamos refiriendo a aquellos maestros ilustres o anónimos que acompañaron a los niños a los refugios durante los bombardeos, que soñaron con una escuela diferente para los niños más desfavorecidos o que implantaron propuestas de renovación pedagógica.

El itinerario tiene su punto de partida en el Instituto de Educación Secundaria Lluís Vives (calle Sant Pau 4), el primer instituto de segunda enseñanza valenciano, que lleva el nombre del humanista, filósofo y pensador nacido en Valencia, y autor de una importante obra pedagógica entre la cual destacan la *Institutione de feminae christianae* (1529), *La educación de la mujer cristiana*, *De ratione studii puerilis* (1523), *De ingenuarum adolescentium ac puellarum institutione* (1545) y *De disciplinis* (*De las disciplinas*, 1531). Además del estudio y curiosidad pedagógica que a partir del nombre del centro se despierta (el alumnado descubre la figura de Luis Vives, quien comenzó sus estudios universitarios en la misma universidad que ellos), el Instituto declarado Bien de Interés Cultural en 1983, alberga una larga historia.<sup>17</sup>

17. Véase: GAVARA PRIOR, Joan J.: «Antiguo Colegio de San Pablo -Instituto Luis Vives- (Valencia)», en *Monumentos de la Comunidad Valenciana*, Tomo X, Valencia, 1995, pp. 238-245; OROVAL, Rafael, ALÒS, Ramón y MARTÍNEZ-SANTOS, Vicente: *Institut de Batxillerat Lluís Vives de València*, Valencia, Institut de Batxillerat Lluís Vives, 1997; CORBIN FERRER, Juan Luis: «El Colegio de San Pablo de los Jesuitas y su contiguo edificio del Seminario de Nobles de San Ignacio, actual Instituto de Enseñanza Secundaria «Luis Vives» de Valencia», *Memoria ecclesiae*, 22, 2003, pp. 433-446; SIRERA, Carles: *Un título para las clases medias: el Instituto de Bachillerato Lluís Vives de Valencia, 1859-1902*, Valencia, Publicacions de la Universitat de València, 2011.



A mediados del siglo XVI se crea este centro educativo por miembros de la Compañía de Jesús, cuya promoción de la construcción del edificio corrió a cargo de Jerónimo Doménech, canónigo de la catedral de Valencia, junto a otros bienhechores como el Arzobispo de Valencia Tomás de Villanueva, erigiéndose así el primer Colegio Máximo de San Pablo de España por bula del Papa Julio III. Dicho Colegio estaba destinado al estudio de Teología y demás disciplinas eclesiásticas para la formación de novicios. El Colegio San Pablo llegó a enfrentarse con la Universitat de València al pretender homologar sus enseñanzas con el grado que ésta concedía a sus estudiantes de Gramática. Con posterioridad, el recinto educativo también albergó en 1644 el Seminario de Nobles de San Ignacio. Por esta época el Colegio de San Pablo y el Seminario de Nobles eran dos organismos diferentes pero dirigidos ambos por los Jesuitas. Propiamente, este colegio fue el más antiguo que los jesuitas en España para estudiantes de su Orden y tuvo carácter de Colegio Máximo, convirtiéndose en el principal de la Compañía. Con posterioridad, ligado a la reforma del Plan Pidal, desde 1845 fue el Instituto de Enseñanza Media de la capital de provincia, siendo también desde el 1 de abril del mismo año, la primera sede de la Escuela Normal masculina de Valencia. Finalmente, desde el año 1930 el centro pasó a denominarse Instituto Nacional de Enseñanza Media «Luís Vives», conservando un emblemático nombre que ha permanecido hasta nuestros días como emblema de la enseñanza pública, llegando a protagonizar su alumnado en febrero 2012, el movimiento estudiantil contra los recortes y la devaluación de la enseñanza pública y, posteriormente, contra las actuaciones policiales que reprimieron a los manifestantes, conocido como «primavera valenciana»<sup>18</sup>.

Como puede fácilmente imaginarse, un centro educativo con más de cuatro siglos ininterrumpidos dedicados a la enseñanza, atesora un amplio patrimonio educativo valenciano de diferentes épocas y una historia más que amplia. Durante la visita al centro, visitamos el claustro central, la biblioteca histórica, algunas de sus aulas, la capilla desacralizada y sus obras de arte, placas conmemorativas, etc. pero, con diferencia, la parte del itinerario más significativa, impactante e interesante para el alumnado, es la visita al refugio de la Guerra Civil española<sup>19</sup>, cuyo acceso se encuentra en el patio. Descendemos al refugio en grupo intentando imaginar y simular un bombardeo y las experiencias vitales que allí se vivían, las cuales se ponen en común en una sesión posterior de clase, contextualizando y analizando materiales como los dibujos de los niños en las colonias escolares valencianas sobre los bombardeos, así como el sentido e impacto que tuvo el hecho de que Valencia fuera capital de la II República entre los años 1937-1939.<sup>20</sup>

18. Véase el documental dirigido por Amparo Fortuny en 2014 «Estudiar en primavera» (53 min) <https://estudiarenprimavera.wordpress.com/>, las numerosas noticias aparecidas en prensa y referencia en las redes sociales, así como el artículo de ALBERO, Jaime: «Twitter, #primaveravalenciana y generación de noticias» en CIC: *Cuadernos de información y comunicación*, 19, 2014, pp. 253-269.

19. MORENO, Andrea y MUÑOZ, Ángela: «Arqueología de la memòria: els refugis antiaeris a la ciutat de València», en *Saguntum: Papeles del Laboratorio de Arqueología de Valencia*, 43, 2011, pp. 177-192; AA.VV., *Catàleg de l'exposició En defensa de la cultura: València, capital de la República (1936-37)*, Valencia, Universitat de València, 2008; ARAGÓ, Lucila, AZKÁRRAGA, José María y SALAZAR, Juan: *Valencia 1931-1939: Guía urbana. La ciudad en la II República*, València, Universitat de València, 2010; MAINAR, Eladi: *Bajo las bombas, La Guerra civil en la Comunidad Valenciana*, Valencia, Editorial prensa valenciana; MUÑOZ, Ángela: «Arquitectura y Memoria. El Patrimonio Arquitectónico y la Ley de Memoria Histórica», *Revista Patrimonio Cultural de España (IPCE)*, 1, 2009, p. 83-102.

20. MAYORDOMO, Alejandro y FERNÁNDEZ, Juan Manuel (eds.): *Educación, guerra y revolución: Valencia*,



Foto 1: Claustro central del Instituto Luis Vives



Foto 2: Entrada al refugio de la Guerra Civil

La segunda parada en el itinerario es la Real Casa de la Enseñanza (calles Arzobispo Andrés Mayoral, Periodista Azzati y Sangre), actual Ayuntamiento de Valencia y que, la inmensa mayoría del alumnado desconoce que tuvo en sus orígenes un uso pedagógico. Esta institución educativa fue creada por el Arzobispo de Valencia Andrés Mayoral en el siglo XVIII para impartir a las mujeres «enseñanza esmerada y una educación esencialmente cristiana»,<sup>21</sup> contando con una sección para la educación de niñas de clase acomodada que podrían pagar asistencia y manutención (El Colegio para la educación y recogimiento de doncellas de distinguido nacimiento o Nobles educandas, en funcionamiento hasta 1856) en la segunda planta, y otra gratuita para aquellas niñas sin recursos económicos en la planta baja y principal. En la antigua fachada de la calle de la Sangre, el alumnado puede ver la puerta adintelada, en cuya parte superior se encuentra el escudo del Arzobispo y la inscripción: REAL CASA DE ENSEÑANZA DE NIÑAS Y COLEGIO DE EDUCANDAS. Si bien actualmente son las dependencias municipales del Ayuntamiento de Valencia, así como una sala de exposiciones y la Sala Foral del Museu Municipal, con anterioridad fue también la antigua Escuela Normal femenina desde 1867, impartiendo-se los grados elemental y superior hasta su unificación con la masculina y traslado en enero de 1932 al colegio de los jesuitas de la Gran Vía hasta diciembre de 1936 al instalarse el Instituto-Obrero de Valencia. Este hecho, sirve para recordar y estudiar con posterioridad profesoras de esta Escuela Normal como Matilde Ridocci, Angelina Carnicer, Carmen García de Castro, María Villén, Josefa Carbonell i María Carbonell Sánchez<sup>22</sup>, pudiéndose observar en la calle una placa dedicada a esta última eminente pedagoga valenciana, pionera en la educación de la mujer, profesora de sordos, mudos y ciegos, de las escuelas normales de Granada y Valencia, y defensora de la formación del magisterio, las

1936-1939, València, Universitat de València, 2007.

21. CALABUIG, Vicente: (1897) *La Casa Enseñanza. Fundación del Arzobispo Mayoral. Informe presentado al Excmo. Ayuntamiento por el concejal Vicente Calabuig y Carra*, València, Talleres de imprimir de Emilio Pascual, 1987. Disponible en Biblioteca Valenciana Digital [http://bivaldi.gva.es/es/catalogo\\_imagenes/imagen.cmd?path=1002344&posicion=1](http://bivaldi.gva.es/es/catalogo_imagenes/imagen.cmd?path=1002344&posicion=1) [Consulta: 12 -2-2015].

22. CARBONELL, María: *Temas de pedagogía*, Valencia, Hijo de Francisco Vives Mora, 1920; CARBONELL, María, *Obras publicadas con motivo del homenaje que le ofrecen sus admiradores* (Prólogo de Fernando Garrigós y notas biográficas de Félix Martí Alpera), Valencia, Hijos de Francisco Vives Mora, 1915; CARBONELL, María: *Discursos y conferencias*, Valencia: [s.n.], 1904.



Foto 3: Real Casa de la Enseñanza



Foto 4: Colegio de Educandas

colonias escolares, el higienismo escolar, la pedagogía social y la protección a la infancia y represión de la mendicidad.

La tercera institución educativa que visitamos es las Escuelas Pías (calle Carniceros) como ejemplo de educación gratuita para las clases populares<sup>23</sup> inspirado por la preocupación docente de San José de Calasanz expuesta en las *Constituciones* de 1622 y 1833, cuyo conocido lema «Piedad y Letras» educaba en condiciones higiénicas salubres y espacios ordenados, mediante una incipiente organización y enseñanza escolar graduada por niveles y ciclos, entendiendo la educación religiosa y moral, la educación cívica y la obediencia a las leyes, el amor a la monarquía y el trabajo como origen de la sabiduría y del éxito social, y palanca de la construcción social.<sup>24</sup> Los escolapios llegaron a Valencia en 1737 y la construcción de estas escuelas comenzó en 1739 y finalizó en 1742, habiendo sufrido diversas remodelaciones en el transcurso de los siglos. El colegio cuenta con una espectacular Biblioteca de investigadores, que acoge abundantes volúmenes de los siglos XVII y XIX —y que impresionan fuertemente al alumnado—, provenientes de diferentes colegios y bibliotecas particulares, formando parte de la visita, junto a la capilla, los patios, tapices y murales, etc. y otros espacios con memoria que evocan épocas pretéritas de la educación valenciana y que en la actualidad educan a un millar de alumnos desde Educación Infantil hasta Bachillerato.

La siguiente parada en este itinerario pedagógico por las instituciones educativas de Valencia es la Casa de la Beneficiencia (Calle Corona), construida en 1841 sobre los

23. TARRÓS, Ramón: «Congregaciones religiosas dedicadas a la enseñanza: las escuelas pías para el servicio de la juventud necesitada», *Memoria ecclesiae*, 13, 1998, pp. 49-75.

24. LECEA, Jesús: «Condiciones históricas y ambientales del nacimiento de las Escuelas Pías», *Revista de ciencias de la educación: Organo del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación*, 172, 1997, pp. 25-68.

restos del antiguo convento de la Corona por iniciativa de la Diputación Provincial. Esta institución benéfica y docente, era hogar, escuela y hospital para niños asilados, distribuidos en torno a ocho patios de zócalos alicatados con cerámica valenciana, que recrean la imagen de un hospicio decimonónico.<sup>25</sup> Aunque actualmente el edificio está rehabilitado en su totalidad y acoge la Institución Alfons el Magnànim y los museos de prehistoria de Valencia y el Museo Valenciano de Etnología, es fácil trasladarse al pasado en un recorrido por sus dependencias y profundizar en la comprensión, estudio y vivencia de una parte importantísima de la historia de la educación social de Valencia. El centro fue promovido por la Junta de Beneficencia local constituida en 1826 para «la supresión de mendigos hábiles e inhábiles de ambos sexos de esta Capital, su ocupación y socorro en la proporción que permitan los fondos que procurará reunir por todos los medios que estén a su alcance, ya excitando la caridad de sus vecinos, ya adoptando otros que concurran a este fin»<sup>26</sup> con el lema *ocupa y socorre*. La Casa de la Beneficencia seguirá una trayectoria marcada por la especialización y la racionalización de las instituciones benéficas en tres grandes etapas:<sup>27</sup> 1- Desde la fundación hasta 1870: se define claramente el internamiento, donde el trabajo en los talleres es más importante que la instrucción escolar; 2- Hasta los años 60 del siglo XX: predomina la función educativa, reinterpreta el trabajo bajo esta óptica bajo el lema «alberga y educa»; 3- Hasta 1982: se hace patente la caducidad del modelo asilar y se inicia un rápido proceso de apertura a la sociedad, aplicando una pedagogía de reinserción social y desmasificación que culmina con la desinstitucionalización. Es pues la Casa de la Beneficencia un buen ejemplo para que el alumnado de Historia de la Escuela se acerque a otro tipo de educación social, en un centro que fue asilo provincial (1852), escuela de párvulos (1894), escuela maternal (1935), Instituto de Asistencia Social (1936), Escuela del Hogar (1942), hogar de niñas (1977), etc. hasta su desmantelamiento en 1982.

Finalmente, la quinta y última de las instituciones educativas del itinerario es el Grupo escolar Cervantes (calle Guillém de Castro), primer y emblemático grupo escolar y edificio público de nueva planta de la ciudad de Valencia inaugurado en 1910,<sup>28</sup> en una ciudad con grandísimas carencias respecto a la disponibilidad de locales-escuela higiénica y pedagógicamente adecuados. Los trámites para la construcción del Grupo Escolar Cervantes se iniciaron en 1902 por el Ayuntamiento de Valencia, acabando en octubre de 1909, aprobándose su apertura por la Real Orden de 14 de marzo de 1910 y siendo inauguradas por Alfonso XIII con motivo de su visita a la Exposición Regional de Valencia, y visitadas posteriormente por la Reina Victoria Eugenia, y en marzo de 1911 por el Director General de Primera Enseñanza, Rafael Altamira. El grupo escolar, contaba con las últimas innovaciones pedagógicas inspiradas en los principios de la Institución

25. ACOSTA, José Antonio: *Beneficencia, formación y empleo en Valencia (1874-1902): Casa Hospicio Nuestra Señora de la Misericordia y Real Casa de Beneficencia*, Valencia, Universitat de València, 1995.

26. GUZMAN PAJARÓN, P: «Memoria Casa de Beneficencia de Valencia (1892)». en RUIZ, Cándido y PALACIOS, Irene (coords.), *Asistencia social y educación : documentos y textos comentados para una historia de la Educación Social en España*, Valencia, Dpto. Educación Comparada e Historia de la Educación UV, 1996, pp. 237-247

27. ARIÑO, Antonio: *La Casa de Beneficencia de Valencia*, Valencia, Biblioteca Valenciana, 2003.

28. ESTEBAN, León: «El grupo escolar Cervantes, patrimonio histórico-educativo: crónica retrospectiva (1905-1932)», en MAYORDOMO, Alejandro, AGULLÓ, M<sup>a</sup> del Carmen y GARCÍA FRASQUET, Gabriel (coords.). *El patrimoni historicoeducatiu valencià: V Jornades d'Història de l'Educació Valenciana*, Valencia, CEIC Alfons el Vell y Universitat de València, 2011, pp. 171-189.

Libre de Enseñanza (encarnadas en la figura de su directora Natividad Domínguez vinculada a la ILE y al grupo valenciano de la Liga de la Educación Nueva) e instalaciones: mobiliario y material didáctico adecuado, personal auxiliar para las clases complementarias de canto, trabajo manual o dibujo, actividades de gimnasia sueca y juegos al aire libre,<sup>29</sup> biblioteca, cantina escolar, escuela maternal con sistema Montessori, etc. llegando incluso a albergar también la Escuela de Puericultura de Valencia.<sup>30</sup> Las numerosas placas conmemorativas existentes en el centro, así como una *auca* (aleluya o estampas acompañadas de versos pareados al pie) realizada por el alumnado del Grupo Escolar Cervantes en 2010 con motivo del centenario del centro sobre la historia del colegio, dan buena cuenta del devenir de este centro educativo en el último siglo. Gracias a estos y otros elementos arquitectónicos significativos, como la división del centro y puertas de acceso diferenciadas para niños y niñas, así como el rico patrimonio histórico-educativo (manuales escolares, cuadernos de rotación, libros de actas, material para la enseñanza de las ciencias, etc.), los estudiantes de magisterio pueden acercarse, sentir y conocer el primer grupo escolar de la ciudad de Valencia y consolidar aprendizajes y adquirir conocimientos sobre la historia de la escuela más cercana al entorno en el que viven y estudian.

Otros muchos centros educativos son también de interés y están contemplados para poder ampliar el itinerario en función del recorrido y el tiempo disponible, si bien son



Foto 5: Cuadernos de rotación del Grupo Cervantes Foto 6: Auca 100 años del Grupo Escolar

29. PAYÀ, Andrés: «Joc corporal, esport i educació física a l'ideari pedagògic de la Institución Libre de Enseñanza», *Educació i història: Revista d'història de l'educació*, 7, 2004, pp. 117-133.

30. *La Escuela de Puericultura de Valencia*, Valencia, Jefatura Provincial de Sanidad, 1966.



los anteriormente descritos los que solemos visitar frecuentemente, existiendo también la posibilidad de conocer también lugares pedagógicamente emblemáticos e históricamente significativos como: la sede de la Escuela Normal durante la postguerra (plaza Forn de Sant Nicolau, actual Colegio Mayor Rector Peset); la Academia Martí (Calle Cavallers) en la que ejerció el maestro valencianista Maximilià Thous Llorens; la escuela parroquial de Sant Nicolau (Calle de Cadirers); el colegio Cisneros y la Casa de Lluís Vives (Calle de Lluís Vives); la Escuela Moderna del Casino Republicano (Calle Abadia Sant Martí) como ejemplo de escuela racionalista urbana; la escuela unitaria del maestro Baltasar Perales (Calle de la Creu Nova); el Casino Central del Centro Republicano y sede de la Associació Protectora de l'Ensenyança Valenciana (Calle Llibrers); la sede histórica de la Universitat de València (Calle La Nau); el Grupo Escolar Balmes (Calle Mestre Aguilar) como ejemplo de Escuelas Nacionales Graduadas de la II República; las Escuelas de Artesanos (Avenida Regne de València) para la enseñanza gratuita de las Artes y Oficios para las clases obreras; etc.

### Conclusiones ¿finales?

El filósofo Richard Rorty defendía «la conversación como el contexto último dentro del cual hay que entender el conocimiento».<sup>31</sup> Para el filósofo pragmatista el objetivo de la búsqueda de la verdad debe subordinarse a lo que resulta más educativo y formador: el sentido de continuar una conversación cuya finalidad no es reflejar hechos con exactitud, sino resultar formativa dentro de las circunstancias de cada tradición.

La pedagogía de la reiteración, fruto pedagógico del giro lingüístico y la postmodernidad, representa un planteamiento pedagógico que propone una pregunta que sólo se puede responder de modo experiencial: a través de la experiencia en el sentido de viaje incierto al pasado, sin conclusión prefijada.

En la aplicación que aquí hemos expuesto, el enigma motor era esta pregunta: «¿Cuáles eran las luces de la República en Valencia?».

De un modo u otro, se alude a los maestros que acompañaban a sus alumnos a los refugios bajo las bombas, a los que soñaban con una escuela distinta, más sensible y atenta a las familias menos pudientes, a los que querían renovar teoría y práctica... pero siempre, de un modo u otro, el enigma motor quedará sin respuesta cerrada. Se trata de una pregunta cuya respuesta sólo puede darse cada uno, a través de unos contenidos variables y con los objetivos de reflexionar, reiterar y vivenciar, en la medida de los posible unos acontecimientos pretéritos. Se trata, en definitiva, de mantener viva la conversación entre el presente y el pasado.

31. RORTY, *op. cit.*, p. 351.

---

# LA RENOVACIÓN PEDAGÓGICA ESPAÑOLA. UN ESTUDIO A TRAVÉS DE ESCUELAS EMBLEMÁTICAS: DE FINALES DEL SIGLO XIX HASTA EL FINAL DE LA DICTADURA FRANQUISTA (1975).

**Francisco Javier Pericacho Gómez<sup>1</sup>**

Universidad Antonio de Nebrija

Desde inquietudes y sensibilidades socio-educativas diferentes, a lo largo de la historia siempre han existido escuelas que han mostrado una mirada diferente sobre el sentido de la educación. Partiendo de un posicionamiento crítico en la respuesta educativa ofrecida a la realidad, las prácticas de renovación pedagógica son un amplio conjunto de actividades e iniciativas teóricas y prácticas que representan una actitud de compromiso socio-educativo constante a lo largo de la historia, siempre encaminadas en la mejora de la sociedad, los procesos educativos y la institución escolar en general.

En España, desde finales del siglo XIX y hasta nuestros días, esta actitud permanente de crítica, mejora e innovación de la escuela, ha generado un rico legado de iniciativas. Algunas de sus principales señas de identidad quedan resumidas en tres aspiraciones pedagógicas con efecto en la totalidad de actores, escenarios y estructuras involucradas: consecución de una escuela activa en su metodología, democrática en sus estructuras y abierta en su relación con el medio.

En conclusión, el objetivo de la presente comunicación es mostrar los resultados obtenidos tras el estudio diacrónico de la renovación pedagógica desarrollada en España desde finales del siglo XIX hasta los últimos años de la Dictadura franquista, a través de un recorrido por algunos de los centros escolares de educación primaria más emblemáticos (tanto públicos como privados).<sup>2</sup> A tal fin, se presenta la investigación desde una perspectiva cronológica a través de la cual se van exponiendo brevemente algunas de las experiencias más representativas, identificando, asimismo, sus principales señas de identidad. En este sentido, se comienza el itinerario pedagógico con la aparición de la emblemática Institución Libre de Enseñanza (ILE) en 1876 y se finaliza con la experiencia de O Pelouro de 1972.

Este recorrido se ha elaborado a través del estudio de la producción científica sobre la renovación pedagógica desarrollada en España y la revisión, tanto de diferentes perío-

1. Doctor en Educación por la Universidad Complutense de Madrid. Profesor y Coordinador del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas en la Universidad Antonio de Nebrija. Correo electrónico: pericacho.javier@yahoo.es

2. La presente comunicación expone parte de los resultados obtenidos por el autor en la investigación desarrollada en la Tesis Doctoral defendida en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid en el año 2014, titulada: *Actualidad de la Renovación Pedagógica en la Comunidad de Madrid: Un estudio a través de escuelas emblemáticas. Evolución y experiencias actuales ante los retos socio-educativos de la sociedad del siglo XXI.*



dicos de la época como de las principales revistas que sirvieron de órganos de expresión de la misma en cada momento histórico. Asimismo, en cuanto a iniciativas vigentes en la actualidad, se completa la información incluyendo datos obtenidos mediante la observación directa de algunas experiencias y la consulta a miembros relevantes y proyectos educativos.

Desde diferentes autores con estudios cercanos se apoya la presente investigación.<sup>3</sup> El mérito e innovación que alberga la misma, reside en el esfuerzo por ofrecer un recorrido a través de las escuelas más emblemáticas, estableciendo una línea de continuidad que sintetiza y rastrea las huellas de la renovación pedagógica llegando a los últimos años de la Dictadura franquista.

Debido a las características de la historia de la renovación pedagógica española y al pretendido esfuerzo de síntesis, esta comunicación es consciente del amplio número de experiencias que no se señalan. En consecuencia, se aclara que la investigación se centra principalmente, aunque no exclusivamente, en las zonas geográficas de Madrid y Cataluña, por ser donde más posibilidades de desarrollo se dieron.

## Finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX

A finales del siglo XIX la escuela española experimentaba un considerable atraso material y pedagógico en comparación con el resto de países europeos industrializados: profesores poco retribuidos, escasez de escuelas para cubrir la totalidad de población en edad escolar, desconsideración social y laboral del maestro, prácticas pedagógicas autoritarias y memorísticas, falta de democratización escolar... Las ideas de modernidad pedagógica y cambio sobre los métodos, los contenidos, el concepto de la infancia y la relación con la naturaleza que venían recorriendo España durante el siglo XIX, unido a diferentes sensibilidades políticas y/o religiosas, logra cristalizar en la aparición de

3. LUZURIAGA, Lorenzo: «La educación nueva», *Revista de Pedagogía*, 22, 1923, pp. 361-367; MARÍN, Teresa: *La Renovación Pedagógica en España (1907-1936)*. *Los pensionados en Pedagogía por la Junta para la Ampliación de Estudios*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1990; DOMÉNECH, Joan: «Aproximació a la renovació pedagògica», *Temps d'Educació*, 14, 1995, pp. 175-184; DÁVILA, Paulí: «La renovación pedagógica en el País Vasco (segunda mitad del siglo XX)», *Sarmiento: Anuario Gallego de Historia de la Educación*, 9, 2005, pp. 85-104; ROIG, Olga: «La Escuela Moderna y la renovación pedagógica en Cataluña», *Germinal: Revista de Estudios Libertarios*, 1, 2006, pp. 75-84; FERNÁNDEZ, Rosario, GONZÁLEZ, Francisco: «La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas en el Centenario de su creación», *Revista Complutense de Educación*, 18, 1, 2007, pp. 9-34; HERNÁNDEZ, José María: «La renovación pedagógica en España al final de la transición. El encuentro de los movimientos de renovación pedagógica y el ministro Maravall (1983)», *Revista d'Historia de l'Educació*, 18, 2011, pp. 81-105; AGULLÓ, María del Carmen y PAYÁ, Andrés: *Les cooperatives d'ensenyament al País Valencià i la renovació pedagògica (1968-1976)*, Valencia, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia, 2012; MILITO, Cecilia Cristina y GROVES, Tamar: «¿Modernización o democratización? La construcción de un nuevo sistema educativo entre el tardofranquismo y la democracia», *Bordón*, 65, 4, 2013, pp. 135-148; PÉREZ, Enrique: «El movimiento Freinet en España», *Cuadernos de Pedagogía*, 433, 2013, pp. 52-54; PERICACHO GÓMEZ Francisco Javier: «Pasado y presente de la renovación pedagógica en España (de finales del siglo XIX a nuestros días). Un recorrido a través de escuelas emblemáticas», *Revista Complutense de Educación*, 25, 1, 2014, pp. 47-67; RAMOS ZAMORA, Sara y PERICACHO GÓMEZ, Francisco Javier: «Sobre la renovación pedagógica y su enseñanza universitaria: Una propuesta metodológica», *Revista Cabás*, 10, 2013, pp. 143-168.

diferentes experiencias. Estos intentos de renovación educativa estuvieron motivados principalmente desde la iniciativa privada.

En este época, destacan tres iniciativas: La Institución Libre de Enseñanza en Madrid, Las Escuelas del Ave María en Granada; y por último, La Escuela Moderna de Barcelona.

En 1876 se crea La Institución Libre de Enseñanza (en adelante ILE). Una institución privada creada por un grupo de Catedráticos, entre los que se encontraba Francisco Giner de los Ríos, Gumersindo de Azcárate, Teodoro Sainz Rueda, Nicolás Salmerón y otras personalidades profundamente comprometidas con la renovación pedagógica española. Fuertemente inspirados por el Krausismo de Karl Christian Friedrich Krause, desarrollaron un centro privado y laico<sup>4</sup> que, en un primer momento comenzó dando enseñanza universitaria, y más tarde, se extendió a secundaria y primaria. Hasta la Guerra civil de 1936 la ILE tuvo un papel fundamental en la innovación cultural e intelectual, introduciendo en España las nuevas ideas y teorías pedagógicas que se estaban desarrollando en Europa.

En 1889 se crean en Granada, de la mano de Andrés Manjón, las conocidas Escuelas del Ave María. Pronto se extendió la iniciativa por el resto de España y a otros países, así, en 1896 existían 12 escuelas,<sup>5</sup> llegando en 1920 a ser 300.<sup>6</sup> Estas escuelas estaban dirigidas a las capas más humildes de la sociedad. Manjón mantuvo una posición crítica con la pedagogía tradicional, fomentando en sus escuelas metodologías nuevas y activas: enseñanza al aire libre; contacto con la naturaleza; juego; trabajo manual; enseñanza integral, orgánica y armónica; construcción del material escolar por los propios alumnos; enseñanza artística...

Por último, en 1901 Francisco Ferrer Guardia, fuertemente influido por la ideología anarquista, crea en Barcelona La Escuela Moderna. Así, inicia un modelo racionalista de escuela que sirvió de modelo e inspiración a otras que continuaron surgiendo por España y el extranjero. Propuso una enseñanza laica y racional: laica en contraposición a la escuela clerical, y racional y científica en favor de un desarrollo en libertad lejos de mitos y dogmas. Desde estos planteamientos pedagógicos se puso en práctica un ideario educativo profundamente renovador para la época: erradicación de los exámenes, las calificaciones y los castigos físicos; coeducación de sexos y de clases; y eliminación de todo conocimiento que no pudiese ser demostrado mediante el método científico.<sup>7</sup>

Esta iniciativa fue detenida en 1906 tras el atentado perpetrado por Mateo Morral (bibliotecario de la escuela) a Alfonso XIII. Tres años más tarde Ferrer fue fusilado acusado de instigar los sucesos de la Semana Trágica de Barcelona de 1909. Debido al cierre de la Escuela Moderna de Barcelona y a la mala reputación<sup>8</sup> que había despertado su

4. «La Institución Libre de Enseñanza es completamente ajena a todo espíritu e interés de comunión religiosa, escuela filosófica o partido político; proclamando tan solo el principio de la libertad e inviolabilidad de la ciencia, y de la consiguiente independencia de su indagación y exposición respecto de cualquiera otra autoridad que la de la propia conciencia del profesor, único responsable de sus doctrinas». Estatutos de la ILE, artículo 15 (1877). *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 1, página de cabecera.

5. Sin autor, *La lectura dominical*, 105, 5 de Enero, 1896, p. 9.

6. CANES, Francisco: «Las Escuelas del Ave María: una institución renovadora de finales del siglo XIX en España», *Revista Complutense de Educación*, 10 (2), 1999, p. 156.

7. FERRER, Francisco: *La Escuela Moderna*, Barcelona, Tusquets, 1976.

8. «No es ésta ocasión oportuna para historiar con pormenores la vida de tales escuelas, la de Barcelona

modelo en algunos sectores de la población, desde la administración paulatinamente se fueron cerrando escuelas de carácter racionalista o negándose la autorización de apertura a las que estaban por abrir.<sup>9</sup>

### Del primer tercio del siglo XX a la Guerra Civil (1936-1939)

La crisis de 1898 sirvió de revulsivo definitivo para que los intelectuales españoles del ambiente regeneracionista y de renovación educativa buscasen decididamente la edificación de un país nuevo, una nueva sociedad, y por tanto, una nueva escuela. Así, comienzan a llegar a España, a través de diferentes órganos de expresión, las ideas y experiencias que estaban surgiendo dentro del movimiento de la Escuela Nueva en Europa. Concretamente en Cataluña, a comienzos del siglo XX amplios sectores de la burguesía ligada al movimiento nacionalista comienzan a preocuparse por la renovación de la escuela y la promoción de la lengua y cultura catalana. Se cuestiona el modelo tradicional de escuela y se comienza a tomar contacto con las innovadoras ideas pedagógicas que llegaban de Europa, adscribiéndose a los principios de la Escuela Nueva.

Esta preocupación logró cristalizar en la creación de varias escuelas privadas de carácter experimental. Así, durante el primer tercio del siglo XX, surgieron una amplia variedad de centros que se propusieron renovar las prácticas escolares y modernizar Cataluña. Por tanto, tras la constatación de las deficiencias del sistema educativo vigente, gracias a la creación de la Mancomunitat surgen diferentes escuelas promovidas por la burguesía, fuertemente influenciadas por el movimiento cultural de la Renaixença Catalana y el ideario pedagógico de la Escuela Nueva. Algunas de las más emblemáticas (ligadas a nombres como Rosa Sensat, Joan Bardina, Alexandre Galí, Pau Vila, Joan Pallau Vera, Manuel Ainaud, Pere Vergés, Artur Martorell y Jeroni Estrany) se encuentran en las siguientes experiencias: colegio Sant Jordi (1898), escuelas Mosén Cinto (1904), colegio Mont d'Or (1905), Escuela Horaciana (1905), Granja Escolar Catalana (1905), Escoles Catalanes del Districte VI (1906), Vallparadis (1910), escuela de la Sagrada Familia (1910), Nuevo Colegio de Mont d'Or (1913), Escola del Bosc de Monjuïc (1914), escuela racionalista Galileo (1915), Casa del Bambini (1915), Escola del Mar (1922), Mutua escolar Blanquerna (1923) y grupo escolar Milá y Fontanals (1931).

En Madrid destaca la creación de las «escuelas de ensayo y reforma» que se implementaron en algunas escuelas graduadas,<sup>10</sup> concretamente las siguientes: Grupo escolar Cervantes (1918), Príncipe de Asturias (1918) e Instituto-Escuela (1918). Estas escuelas

---

especialmente, de la cual hablan muchos sin conocerla, atribuyéndole algunos nada menos que la educación de todos los muchachos incendiarios de los conventos é iglesias barcelonesas en julio de 1909.» LLARENA, J.: «Boceto de información mundial pedagógica», *Revista La Escuela Moderna*, 230, 1919, p.779.

9. Este entorpecimiento o negación de apertura se aprecia en: SANMARTÍ, T.: «Nuestra escuela», *Revista Pedagógica Ilustrada* (Órgano de la Escuela Moderna de Badalona, sostenida por la Sociedad protectora de la Enseñanza Racionalista), 6, 1907, p. 1.

10. «Las más de nuestras escuelas son unitarias: un montón de niños de muy distintas edades y grado de cultura en una sola sala y a cargo de un solo maestro. Lentamente, con excesiva lentitud, las escuelas unitarias se convierten en graduadas: grupos homogéneos y relativamente reducidos de niños, una sala para cada grupo, en cada sala un maestro, y para todas las salas que constituyen la escuela, un director». LLORCA, Ángel: «La escuela graduada en España», *Revista de Pedagogía*, año I, 7, 1922, p. 254.

fueron centros experimentales financiados por los poderes públicos en los que se aplicaron las innovaciones metodológicas de la Escuela Nueva, esperando que fuesen posteriormente generalizadas al resto de escuelas públicas una vez demostrada su idoneidad.<sup>11</sup> Se lograron a través de los «Patronatos escolares», organismos legales y mediadores entre el Ministerio y las escuelas que posibilitaron la libertad necesaria a los centros.

Resaltando su situación de capital, de acuerdo a la inclinación centralista de las políticas del Gobierno, se pretendía situar a Madrid como germen y modelo de la renovación pedagógica española, el epicentro desde el cual se difundieran las ideas innovadoras al resto del país.<sup>12</sup> Estos centros disfrutaron de un régimen de autonomía elevado a la hora de seleccionar a los maestros y de emprender experimentos al margen de las normativas del Ministerio. Asimismo, permitieron introducir nuevos contenidos (educación física, artística...) e implementar los métodos activos de la Escuela Nueva. Por tanto, se convirtieron en los principales iconos del regeneracionismo Español, conformándose pronto en escuelas-modelo, objeto de numerosas visitas por parte de maestros y directores procedentes de todo el país.

### La Dictadura (1939-1975)

Desde finales de la Guerra Civil (1936-1939) hasta mediados de los años 60, no puede hablarse más que de una involución en el terreno de las prácticas metodológicas. Aun así, pese al desfavorable marco político y pedagógico generado durante el régimen de Franco a toda iniciativa pedagógica que tuviera un ligero matiz innovador, no se extirpó por completo la aparición o permanencia de algunas iniciativas de renovación pedagógica. Ésta se desarrolló a través de iniciativas privadas localizadas principalmente en Cataluña y Madrid. Así, en Cataluña se dieron algunos ejemplos significativos en las siguientes escuelas: San Gregorio (1955), Talitha (1956), Instituto Costa i Llobera (1957-1958), Thau (1963) y Ton i Guida (1963).<sup>13</sup>

En Madrid surgen también una serie de centros educativos (fuertemente influidos por el ideario pedagógico de la Escuela Nueva) que logran evadir la normativa autoritaria impuesta por el régimen. Así, algunas de las iniciativas más emblemáticas que siguen funcionando en la actualidad, las encontramos en las siguientes dos escuelas: colegio Estudio (1940) y colegio Estilo (1959).

El colegio Estudio (1940) continuó las ideas pedagógicas y la metodología de la ILE y del Instituto-Escuela. Es un colegio privado que surgió de la mano de antiguos profesores del Instituto-Escuela. Algunos de ellos habían tenido relación con los laboratorios de la JAE o habían sido pensionados por la misma institución, otros tenían relación con el Centro de Estudios Históricos. Profesores motivados por la intención de construir, de acuerdo a la nueva y crítica coyuntura política propia de la posguerra, una institución

11. POZO ANDRÉS, M<sup>a</sup> del Mar: «La escuela nueva en España: crónica y semblanza de un mito», *Historia de la educación: Revista Interuniversitaria*, 22-23, 2004, pp. 317-346.

12. POZO ANDRÉS, M<sup>a</sup> del Mar: «La escuela graduada madrileña en el primer tercio del siglo XX: ¿un modelo pedagógico para el resto del estado español?», *Revista Complutense de Educación*, 7(2), 1996, pp. 211-248.

13. En las inquietudes y motivaciones pedagógicas de los jóvenes maestros de estas experiencias se encontraba buena parte del origen y el fundamento de la emblemática escuela de Maestros Rosa Sensat, creada en 1965.

que siguiese los ideales pedagógicos del Instituto-Escuela de Madrid, desaparecido tras la Guerra Civil.

El colegio Estilo (1959) es un centro privado fundado por Josefina Aldecoa e ideado para modernizar el modelo pedagógico de la Dictadura. Acogió en un primer momento a intelectuales, artistas y en general a todo el que pretendía una educación distinta para sus hijos, instaurando un modelo en sintonía con los valores del Krausismo y el modelo pedagógico de la ILE.

Durante los últimos años de la Dictadura siguieron surgiendo por toda la geografía española una serie de experiencias que, desde diferentes realidades, trataron de consolidar una alternativa al modelo hegemónico. Así, en Madrid aparecen dos experiencias emblemáticas actualmente en funcionamiento: colegio público Palomeras bajas (1969) y colegio público Trabenco (1972).

El colegio público Palomeras bajas (1969) tiene su origen en un proyecto de escuela pública del año 1969 cuyos rasgos más generales se basaban en tres principios: investigación pedagógica orientada hacia la enseñanza individualizada, trabajo en equipo y relación directa con el barrio y con los padres para su progresiva participación en la vida escolar.<sup>14</sup> Tanto antes como ahora se ponen en práctica diferentes metodologías activas y participativas, fomentándose la adquisición de hábitos de autonomía y autogestión en los alumnos a través de asambleas y planes de trabajo.

El colegio público Trabenco es un centro promovido a través de un grupo de Cooperativistas en 1972, al llegar a un acuerdo con el Ministerio de Educación y Ciencia por el que la Cooperativa cedía sus locales y el Ministerio les ofrecía la posibilidad de seleccionar al profesorado, siempre y cuando fuese personal funcionario o interino. En Trabenco se pone en funcionamiento una metodología activa, democrática y dinámica tanto en la clase como en el centro (funcionamiento asambleario que permite la toma colectiva de decisiones, trabajo por proyectos, relación fluida con la comunidad abriendo la escuela al barrio, correspondencia escolar con otros centros...)<sup>15</sup>.

La renovación pedagógica experimentada durante estos últimos años de la Dictadura en Valencia y País Vasco, va a estar estrechamente vinculada con la preocupación por introducir planteamientos metodológicos propios de la Escuela Nueva y la enseñanza y recuperación de la lengua valenciana y euskera respectivamente. Así, encontramos experiencias emblemáticas vigentes actualmente en las escuelas La Tramuntana (1968) y La Gavina (1975) en Valencia, y en la Ikastola<sup>16</sup> Langile (1970) en País Vasco.

La Tramuntana (1968) fue una experiencia en la que se educaba con la pedagogía y las técnicas de Freinet.<sup>17</sup> Al poco tiempo de su creación las autoridades franquistas

14. Proyecto educativo Colegio Público Palomeras Bajas, accesible en: <http://www.palomerasbajas.org/Docs/ProyectoEducativo.pdf>, [Consulta: 15-7-2015]

15. Visita al centro realizada durante el curso 2010-2011. Agradezco desde aquí a E. Pacheco (maestra del CEIP Trabenco) con afecto, su invitación.

16. Desde la fundación en 1914 de la primera Ikastola, su relación con la renovación pedagógica necesita de un estudio más detenido, algo que excede las pretensiones de esta investigación. Un excelente y útil estudio se puede encontrar en DÁVILA BALSERA, *op. cit.*, 2005, pp. 85-104.

17. La Tramuntana era una de «aquellas primeras escuelas alternativas a la escuela nacional oficial, donde enseñaban en valenciano, estaba en el campo, los niños y las niñas cultivaban el huerto, criaban conejos y gallinas, jugaban en el patio con taparrabos, no llevaban uniforme, hacían asambleas, investigaban el medio que les rodeaba, hacían textos libres, periódicos, tenían una imprenta, viajaban y se escribían con otras escuelas alternativas». MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume: *El ejemplo y la actualidad del sueño educativo republicano*. Conferen-

negaron su reconocimiento como centro privado, algo que se intentó solucionar, tanto transformando la escuela (que funcionaba como Sociedad Limitada) en una cooperativa de padres y madres como cambiando el nombre, pasó a llamarse Mistral. Tras diferentes conflictos internos, en 1975 se disuelve la cooperativa de padres y madres y se transforma en una cooperativa de maestros, volviendo a cambiar el nombre de la escuela que pasa definitivamente a llamarse escuela La Masía, actualmente funciona como centro privado concertado. Por su parte, la escuela La Gavina (1975) surge de la iniciativa de un grupo de profesionales de la enseñanza agrupados en cooperativa, es una escuela pionera en la enseñanza en valenciano que se define desde sus inicios como co-educadora, plural, laica y valenciana. Se utiliza una metodología activa en la que el alumnado participa en todo tipo de tareas organizativas y de aprendizaje, poniéndose un especial empeño en la cooperación entre familia y escuela, actualmente funciona como escuela concertada. Por último, la Ikastola Langile (1970) en País Vasco es una iniciativa que «comenzó con la aplicación de una metodología Freinetiana.»<sup>18</sup> Inicialmente abrió sus puertas con un parvulario, posteriormente en 1972 se unifican las aulas de preescolar y en 1976 se legaliza la experiencia como cooperativa. Finalmente en 1993 pasa a integrarse en la red pública de escuelas de la Comunidad Autónoma Vasca.

Por último, en Galicia durante el curso 1972-73, de la mano de Teresa Ubeira y Juan Rodríguez de Llauder como fundadores, surge la significativa experiencia de O Pelouro. Un centro de innovación psicopedagógica e integración de carácter concertado donde gran parte del alumnado requiere necesidades educativas especiales y que nace de la conjunción de los enfoques pedagógico y psiquiátrico (de los que proceden los fundadores). Esta escuela, nada convencional en el panorama educativo español, mantiene una postura crítica frente a un modelo de escuela rígida y competitiva, construyendo una cotidianidad escolar sin horarios, asignaturas, clases o actividades fijas<sup>19</sup>.

## Conclusiones

Desde finales del siglo XIX y comienzo del XX hasta el final de la Dictadura franquista, se observa el surgimiento de un amplio número de escuelas de distinta índole, fuertemente influenciadas por el ideario pedagógico de la Escuela Nueva que progresivamente fue introduciéndose en España. Tras la Guerra Civil y la posterior implantación del régimen, se clausuran muchas de las iniciativas de renovación pedagógica de mayor relevancia, dando comienzo a un largo periodo de retroceso e involución. Sin embargo, a pesar del adverso marco pedagógico generado durante el régimen, surgen una serie

cia pronunciada en la Casa del Pueblo de Almansa, el 8 de febrero de 2008, s/f, accesible en: <http://www.uv.es/bonafe/documents/AlmansaEl%20ejemplo%20y%20la%20ac.pdf>, [Consulta: 20-7-2012].

18. DÁVILA BALSERA, *op. cit.*, 2005, pp. 85-104.

19. «O Pelouro es una escuela que no parece lo que convencionalmente nos hemos acostumbrado a entender por tal. Ni por sus espacios, ni por el tipo de niños y niñas que conviven en ella, ni por la forma en que se relacionan entre ellos —independientemente de su edad y de sus características personales—, ni por el tipo de presencia y de intervención de los adultos —ya sean profesores u otros adultos que colaboran con la escuela o que trabajan en ella—, ni por el tipo de actividades que se desarrollan allí, ni por la forma en que transcurre el tiempo, ni por el ambiente que se respira». CONTRERAS, José: «Vivir O Pelouro», *Cuadernos de Pedagogía*, 313, 2002, p. 49.



de escuelas, principalmente desarrolladas a través de la iniciativa privada y mayoritariamente localizadas en Cataluña y Madrid, que constituyen una alternativa de renovación pedagógica en la época. Posteriormente, con la llegada de la democracia y hasta la actualidad (ya en un marco político de descentralización autonómica) han seguido surgiendo un variado número de centros escolares públicos y privados por toda la geografía española, bajo un ideal común de renovación de las prácticas escolares.

En conclusión, considerando las diferentes realidades históricas y geográficas donde se generaban las iniciativas y bajo las diferentes influencias que las motivaba, desde finales del siglo XIX y hasta nuestros días, se pone de manifiesto la no interrupción en el surgimiento de una amplia y heterogénea cantidad de centros escolares que han experimentado e impulsado procesos de renovación pedagógica en España.

---

# LA ENSEÑANZA CON INVESTIGACIÓN EN HISTORIA DE LA EDUCACIÓN, EN UNA PERSPECTIVA TRANSDISCIPLINARIA

**Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira<sup>1</sup>**

Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR

## Introducción

El replanteamiento de la práctica pedagógica en la enseñanza de la Historia de la educación ha sido una preocupación constante de la investigadora, en los muchos años de ejercicio de la docencia en este ámbito. Para superar la concepción positivista, las metodologías que hacen del aprendizaje algo poco interesante y vivencial, la falta de conciencia del alumno como sujeto de su propia historia y, en consecuencia, la no asunción de su papel en la sociedad, es necesario buscar constantemente prácticas diferenciadas, innovadoras, que permitan un aprendizaje más comprometido, efectivo, al tiempo que agradable y desafiante. Es necesario trabajar, también, para que el alumno sepa que el estudio de las leyes y las políticas educativas no puede tomarse como un reflejo de lo real: la práctica demuestra que estos documentos pasan a través de procesos de apropiación, asimilación y resistencia en su ejecución. Los contenidos trabajados en la disciplina no pueden permanecer ajenos y apartados del mundo del alumno: hay que involucrarlo, seducirlo, en el entramado de fuentes en las que se revela la historia, convirtiendo la escuela en un espacio de renovación, historización de los conflictos y toma de conciencia de la presencia de la historia en su vida diaria y de la posibilidad de participar en la transformación de la realidad en que vive.

Tal y como afirma Nóvoa,

«A História da Educação não é importante apenas porque nos fornece a 'memória dos percursos educacionais' (que nalguns casos se pode revestir de uma certa exemplaridade) mas sobretudo porque nos permite compreender que não há nenhum determinismo na evolução dos sistemas educativos, das idéias pedagógicas ou das práticas escolares: tudo é produto de uma construção social.»<sup>2</sup>

1. Contacto: [alboni@alboni.com](mailto:alboni@alboni.com)

2. NÓVOA, António: «Inovação e história da educação», *Teoria & Educação*, Porto Alegre, Pannonica (6), 1992, p. 211. (La historia de la educación es importante no solo porque nos ofrece la «memoria de los caminos educativos» [que, en algunos casos se puede revestir de una cierta ejemplaridad] sino, sobre todo, porque nos permite entender que no hay ningún determinismo en la evolución de los sistemas educativos, las ideas pedagógicas o prácticas escolares: todo es producto de una construcción social.)

En un curso de formación para maestros, ¿para qué sirve la Historia de la educación? ¿Cuál sería el resultado de partir de las fuentes primarias, utilizando acontecimientos, actores y lugares al alcance de los alumnos, para reconstruir la historia local y luego insertarla en el contexto regional y nacional de la educación? ¿Daría sentido la unión de lo local con lo regional y de este con lo nacional a los acontecimientos históricos, haciendo posible establecer una relación dialéctica entre el pasado desconocido y el presente conocido? ¿Pasaría el alumno de una curiosidad ingenua a un análisis crítico de la realidad, madurando y consolidando su ciudadanía? ¿Cómo se puede estimular una nueva comprensión de la realidad en este contexto?

Con tales investigaciones, transformadas en propósitos, se discutió la propuesta de trabajo que originó esta investigación con los alumnos del segundo periodo del curso de Pedagogía de una prestigiosa universidad privada de Brasil, que aceptaron el desafío propuesto por la profesora, asumiendo el compromiso de superarlo. La conciencia de que, al trabajar con las series iniciales, deberían permitir a los niños conocer su historia, su familia, su barrio, su ciudad, motivó a los académicos para ejercer una práctica que también les facilitase la comprensión de su identidad histórica y su papel en la sociedad. Debemos añadir, sin embargo, que cuando al trabajar la historia en las series iniciales, el profesor no siempre cuenta con estudios que apoyen los contenidos, muy centrados en la realidad del alumno, pero que, no obstante, podrán darse a conocer con la ayuda de diferentes fuentes.

Esta necesidad de que el profesor conozca la historia de la educación local, que se trabajará en la escuela primaria, suscita la reflexión sobre los antagonismos o interdependencias entre la historia local y la historia nacional. La perspectiva de la microhistoria, contextualizada a través de una escala de observación<sup>3</sup> hizo posible la comprensión de adjetivos tales como nacional, regional y local, definiendo los espacios sociales en los que actúan los sujetos históricos. Esta delimitación de espacios es parte de la comprensión de que lo local marca el comienzo de la investigación, pero solo puede entenderse plenamente en sus relaciones con lo regional y lo nacional. Trabajar la historia local no significa oponerse a la historia nacional. Este recorte, delimitando un espacio social elegido, hace posible ampliar las redes de sociabilidad e interdependencia que se materializan entre los sujetos. Tal y como aclara Revel:

«[...] não existe portanto hiato, menos ainda oposição, entre história local e história global. O que a experiência de um indivíduo, de um grupo, de um espaço permite perceber é uma modulação particular da história global. Particular e original, pois o que o ponto de vista micro-histórico oferece à observação não é uma versão atenuada, ou parcial, ou mutilada, de realidades macrosociais: é [...] uma versão diferente.»<sup>4</sup>

3. LEPETIT, Bernard: «Sobre a escala na história», en REVEL, Jacques (org.), *Jogos de escalas. A experiência da micro-análise*, Rio de Janeiro, FGV, 1998, pp. 77-102.

4. REVEL, Jacques: «Micro-análise e construção do social», en REVEL, Jacques, *Jogos de escalas. A experiência da micro-análise*, Rio de Janeiro, FGV, 1998, p. 28. ([...] no existe por tanto un hiato, y menos aún una oposición, entre la historia local y la historia global. Lo que la experiencia de un individuo, un grupo, un espacio permite ver es una modulación particular de la historia global. Particular y única, puesto que lo que el punto de vista microhistórico ofrece a la observación no es una versión atenuada, o parcial o mutilada, de realidades macrosociales: es [...] una versión diferente.)

Al priorizar lo local, en el periodo histórico establecido los detalles adquieren una significación propia que no se da en un análisis macroscópico. Se redimensiona la dicotomía centro / periferia, los valores universales y locales se cruzan, las identidades colectivas vuelven a diseñarse de forma complementaria. Si, por una parte, dependiendo de quién realice la evaluación, tal y como explica Reis, se puede argumentar que el paso de la historia mundial a la microhistoria ocasiona pérdidas al estudio de la historia, para aquellos que creen en la posibilidad de una observación macro de la historia, estableciendo todas las relaciones entre las partes y esferas sociales, también se puede afirmar que hay beneficios para aquellos que rechazan la historia tradicional y consideran que la mirada global es totalitaria y amenaza las libertades individuales, creyendo que la intervención en la sociedad debe estar localizada y ser puntual.<sup>5</sup> La realidad histórica está hecha de discontinuidades e inconsciencia, y el investigador debe buscar el tiempo convergente e integrador de la conciencia. Los elementos que se van articulando, que pasan entre, más allá y a través de las disciplinas implicadas, hacen posible una comprensión de la realidad diferente, abierta al conocimiento y, en fin, transdisciplinaria.

De esta manera, con tales consideraciones como eje central, se realizó la opción teórica por la historia local, en esta investigación, junto con el estudio de las relaciones entre pasado y presente, entre tiempo y espacio, consideradas de forma dialéctica y dialógicamente, con el fin de facilitar el contexto histórico del momento en el que ocurrieron. Se tuvo en cuenta que, en un enfoque de ese orden, con un sesgo disciplinario, se debe buscar la máxima interacción entre las disciplinas, respetando siempre su individualidad. Todos colaboran para un conocimiento común, lo más completo posible, buscando «la comprensión de la complejidad de nuestro universo, la complejidad de las relaciones entre los sujetos, de los sujetos consigo mismos y con los objetos que los circundan, a fin de recuperar los sentidos de la relación enigmática del ser humano como la Realidad [...] y lo Real [...]».<sup>6</sup>

Según la Carta de la transdisciplinariedad elaborada en el marco del I Congreso Mundial de la Transdisciplinariedad realizado en 1994, en el convento de Arrábida, en Lisboa, Portugal, y redactada por Lima de Freitas, Edgar Morin y Basarab Nicolescu, «La transdisciplinariedad no busca el dominio de muchas disciplinas, sino la apertura de todas las disciplinas a aquellos que las atraviesan y las trascienden».<sup>7</sup>

Con tales suposiciones, el trabajo se dirigió a la búsqueda de fuentes primarias, encaminadas al estudio de temas que no eran de interés para la historia tradicional, pero a los que la nueva historia ofrece un lugar privilegiado, como la cultura escolar, las instituciones escolares y la vida de los maestros, entre otros.

El segundo tema estudiado por los alumnos abarcó las fuentes primarias, incluyendo la comprensión de archivos, documentos, fotos, revistas, fuentes orales, fuentes audiovisuales como películas, música o televisión y fuentes arqueológicas.

5. REIS, José Carlos: *História & Teoria - historicismo, modernidade, temporalidade e verdade*, Rio de Janeiro, Editora FGV, 2007.

6. «Mensagem de Vila Velha/Vitória», *II Congresso Mundial De Transdisciplinaridade*, 2005, p. 1, Vila Velha e Vitória, Brasil, accesible en: <http://www.cetrans.com.br/textos/documentos/mensagem-vila-velha-vitoria.pdf>, [consulta: 20-08-2014].

7. «Carta da transdisciplinaridade», *I Congresso Mundial De Transdisciplinaridade*, 1994, p. 1, Lisboa, Portugal, accesible en: <http://www.crps.org.br/diverpsi/arquivos/carta-transdisci.pdf>, [consulta: 20-08-2014].

Se intentó sensibilizar a los alumnos para trabajar con fuentes, partiendo de la afirmación de que «ser historiador do passado ou do presente, além de outras qualidades, sempre exigiu erudição e sensibilidade no tratamento de fontes, pois delas depende a construção convincente de seu discurso».<sup>8</sup> La posibilidad de escribir una historia original, basada en fuentes todavía no trabajadas, motivó al grupo para la recogida de los datos. Con el objetivo de preparar a los académicos para posibles situaciones frustrantes en la localización de las fuentes, se discutió la falta de costumbre de preservación de la documentación de carácter privado en Brasil, así como la destrucción de documentos, prácticas que impiden el acceso del investigador al conocimiento histórico en todos los niveles. Se mencionaron las precauciones especiales que se había que tener a la hora de manejar y reproducir documentos antiguos.

Para que la recogida de documentos no se tornase mecánica, generando un revoltijo de papeles sueltos, sin relación entre ellos, la investigadora orientó a los alumnos con respecto a la importancia de evaluar las posibilidades de las fuentes recogidas, contextualizando cada documento encontrado en su época, tratando de comprender el significado de las palabras y expresiones en él contenidas, así como la calidad de la información facilitada por el mismo en relación con el objeto de la investigación en curso. Solo de esta manera sería posible relacionar texto y contexto, identificando cambios y permanencias esenciales para la producción de la narrativa histórica.

La investigación en revistas, disponibles en las bibliotecas de las escuelas o en los archivos públicos o privados, resultó de gran valor para la realización de muchos trabajos. Internet también fue un gran aliado para la búsqueda de muchos datos.

Otras orientaciones ofrecidas por el investigador versaron sobre la historia oral, como metodología de investigación y creación de fuentes. Para realizar entrevistas grabadas con personas que vivieron acontecimientos del pasado es necesario saber qué y cómo preguntar, al mismo tiempo que implica una conducta ética, respeto, cordialidad, soltura y habilidad en el trato por parte de los investigadores. El uso de fuentes orales en la investigación determina que se prepare cuidadosamente el guión de las entrevistas, respetando el contenido en el proyecto de investigación.

Pudo comprobarse que la historia de la vida de los profesores constituyó una fuente de especial interés para los alumnos de Pedagogía. Según Alberti,

«[...] as histórias de vida têm como centro de interesse o próprio indivíduo na história, incluindo sua trajetória desde a infância até o momento em que fala, passando pelos diversos acontecimentos e conjunturas que presenciou, vivenciou ou de que se inteirou. Pode-se dizer que a entrevista de história de vida contém, em seu interior, diversas entrevistas temáticas, já que, ao longo da narrativa da trajetória de vida, os temas relevantes para a pesquisa são aprofundados.»<sup>9</sup>

8. JANOTTI, Maria de Lourdes: «O livro *Fontes históricas como fonte*», en PINSKY, Carla Bassanezi (org.), *Fontes históricas*, São Paulo, Contexto, 2005, p. 10. («ser historiador del pasado o del presente, entre otras cualidades, siempre ha exigido erudición y sensibilidad en el tratamiento de las fuentes, pues de ellas depende la construcción convincente de su discurso»).

9. ALBERTI, Verena: *Manual de história oral*, Rio de Janeiro, Editora FGV, 2004, p. 75. ([...] el centro de interés de las historias de la vida es el propio individuo en la historia, incluyendo su trayectoria desde su infancia hasta el momento en que habla a través de los diferentes acontecimientos y situaciones que presenció, vivió o aprendió. Se puede decir que la entrevista de historia de la vida contiene, en su interior, varias entrevistas

La posibilidad de realizar entrevistas más largas, con personas que se consideran representativas en el ámbito educativo, permite profundizar en diversas cuestiones relativas a la historia local.

También deben tomarse precauciones especiales desde la preparación hasta el análisis del contenido de las entrevistas. Siempre debe respetarse la tecnología de grabación y desgrabación, con autorización del entrevistado para utilizar el material. En la interpretación y el análisis de las entrevistas, se recomienda tener también en cuenta otras fuentes, comparando lo que dicen los entrevistados con otros documentos, buscando una mayor aproximación a la realidad. Este establecimiento de lazos del individuo entrevistado con la realidad exige que se piense en las diferentes temporalidades insertas en el discurso, las ausencias y vacíos del discurso, así como las restricciones sociales que constituían su vida diaria. Permite, por otro lado, lograr la «descripción sustanciosa» de la que habla Geertz<sup>10</sup>, compuesta por relatos en profundidad y con gran detalle que no podrían encontrarse de otra manera.

Reflexionar sobre la historia de la cultura de la escuela, la historia de las instituciones y la profesión docente, entre otros, tiene como corolario entender la historia de la educación como un momento privilegiado para considerar la situación particular de las aulas, los espacios educativos, el papel de los agentes educativos, los profesores, directores y coordinadores.

### Investigación acción

Después de estas consideraciones, se presenta el relato de los resultados de la investigación acción, elegida como estrategia metodológica porque facilita una interacción amplia y explícita entre la investigadora y los alumnos implicados en la situación de aprendizaje.

Se escogieron tres clases del 2º periodo del curso de Pedagogía de una institución de educación superior, en el momento en que el programa del curso preveía estudiar la educación en Brasil República y, como última unidad, la educación en el estado de Paraná. La profesora presentó a los alumnos la propuesta de trabajo con fuentes primarias relacionadas con la Historia de la educación, explicando detalladamente sus procedimientos e indagando en su aquiescencia. Con el acuerdo de los alumnos, se definió el periodo de la historia que se iba a investigar, entre 1970 y 1990.

A continuación, se trataron las cuestiones de responsabilidad conjunta y la importancia de que todos estuvieran presentes en todas las etapas, así como la posibilidad de realizar ajustes durante el desarrollo del trabajo. En la investigación-acción, aclara Thiollent,

«...é necessário definir com precisão, de um lado, qual é a ação, quais são os seus agentes, seus objetivos e obstáculos e, por outro lado, qual é a exigência de conhecimento a ser produzido em função dos problemas encontrados na ação ou entre os atores da situação.»<sup>11</sup>

temáticas, ya que, a lo largo de la narrativa de la trayectoria de la vida, se profundiza en los temas relevantes para la investigación.)

10. GEERTZ, Clifford: *A interpretação das culturas*, Rio de Janeiro, Zahar Editores, 2004.

11. THIOLENT, Michel: *Metodologia da pesquisa-ação*, São Paulo, Cortez, 1996, p. 16. («es necesario definir



Al principio, la investigadora facilitó a los alumnos un amplio estudio acerca de las fuentes en la investigación histórica. Para ello, se utilizaron como apoyo textos de Pinsky et al., incluidos en su libro *Fontes Históricas*<sup>12</sup> y Alberti, sobre la historia oral.<sup>13</sup> Se orientó a los alumnos para que reflexionasen sobre otros objetos de estudio más allá de los tradicionales, acercándose a la historia de las culturas de las escuelas, la historia de las instituciones y las prácticas escolares, la historia de la profesión docente y las políticas educativas, entre otros. Se sugirió que buscaran materiales en sus casas, en los archivos de las escuelas por las que pasaran o en las que trabajasen, en los sectores dedicados a la educación del estado de Paraná existentes en la Biblioteca Pública de Paraná, en la Casa da Memória, en el Archivo Público. Una alternativa viable sería llevar a cabo entrevistas con profesores, funcionarios y alumnos, utilizándose el recurso de la historia oral.

Para facilitar esta reflexión, se sugirieron textos de Wachowicz, Miguel, Nascimento y Saviani,<sup>14</sup> y se realizaron conferencias sobre la historia de la educación en Brasil y Paraná. También se trataron las diversas concepciones que sustentan la historiografía, con el objetivo de que los alumnos pudieran elegir caminos que fomentaran un aprendizaje de la historia más acorde con la complejidad de su realidad.

Entusiasmados, los alumnos realizaron la recogida de documentos, fotografías, periódicos, revistas, boletines escolares, libros de actas, diplomas, uniformes, cuadernos y otros objetos, recorriendo bibliotecas, museos, archivos y escuelas, y conversando con personas que les podían ofrecer información sobre la fuente de estudio. Posteriormente se procedió a identificar e interpretar dicho material, con la orientación de la profesora que, al mismo tiempo, facilitó a los alumnos las bases históricas, sociológicas, políticas, económicas y legislativas necesarias para que pudieran consultar los materiales y descubrir la dialéctica entre pasado y presente, al mismo tiempo que integraban la historia local en el contexto regional y nacional. Únicamente de esta manera sería posible dar sentido a los acontecimientos históricos contenidos en el discurso de los encuestados y las fuentes seleccionadas.

Al final, cuando todo el mundo había logrado recoger datos suficientes para identificar el problema de la investigación y, seguidamente, estudiarlo, analizarlo y profundizar en él a la luz del fundamento teórico disponible, se procedió a preparar los informes de investigación con los resultados que, posteriormente, se comunicaron al resto de compañeros en cada una de las clases participantes. De estas comunicaciones, podemos destacar la preferencia por parte de los alumnos de estudiar la historia de la vida y la formación docente de los profesores. A continuación, estuvieron las historias de las instituciones escolares, que también contaron con un gran número de informes. Por último,

---

con precisión, por un lado, cuál es la acción, cuáles son sus agentes, objetivos y obstáculos y, por el otro, cuál es el requisito de conocimiento que se producirá a la luz de los problemas encontrados en la acción o entre los actores de la situación».)

12. PINSKI, Carla Bassanezi (org.): *Fontes históricas*, São Paulo, Contexto, 2005.

13. ALBERTI, *op. cit.*

14. WACHOWICZ, Ruy Christovam, *História do Paraná*, Curitiba, Gráfica Vicentina Ltda., 1972; MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck: «Os arquivos e fontes como conhecimento da história das instituições escolares», en NASCIMENTO, Maria Isabel Moura et al, *Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica*, Campinas, SP, Autores Associados, HISTEBR; Sorocaba, SP, UNISO; Ponta Grossa, PR, UEPG, 2007, pp. 31-38; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura et al: *Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica*, Campinas, SP, Autores Associados, HISTEBR; Sorocaba, SP, UNISO; Ponta Grossa, PR, UEPG, 2007; SAVIANI, Dermeval: *História das idéias pedagógicas no Brasil*, Campinas, SP, Autores Associados, 2007.

también se escogieron temas puntuales, como el estudio de cartillas, la solemnidad de la graduación en las escuelas y determinados tipos de fiestas celebradas en las escuelas.

### **Resultados de la investigación desde el punto de vista del alumno**

En cada una de las etapas en las que se desarrolló la propuesta, las contribuciones de los alumnos y las intervenciones de la profesora fueron elementos primordiales, tanto en la reorganización de los trabajos, como en la reducción de las necesidades puestas de relieve durante el proceso.

Al final del trabajo, se entregó a los alumnos de las clases participantes un cuestionario con tres preguntas de respuesta abierta, que 81 de los participantes respondieron en el aula. Las preguntas se referían a aspectos concretos de los estudios realizados, vistos desde la perspectiva de los alumnos: la importancia de investigar fuentes primarias para el estudio de la historia de la educación local; la ayuda que la investigación facilitó para entender la historia de la educación de Paraná; y la contribución de este tipo de actividad para la formación de los profesores. A continuación, se presentan los resultados obtenidos en cada ítem.

#### **a) De la importancia de investigar fuentes primarias para el estudio de la historia de la educación local**

Del análisis de las respuestas dadas, pudo comprobarse que todos los encuestados<sup>15</sup> valoraron de forma positiva la importancia de investigar fuentes primarias para conocer la historia de la educación local. A continuación, tenemos diversos ejemplos de algunas de las manifestaciones:

«Me ha encantado, es una oportunidad única de conocer el pasado y valorar la memoria de las personas» (M).

«No sabíamos que la biblioteca [se refiere a la Biblioteca Pública de Paraná] tenía una colección tan rica. Cuando llegamos allí, encontramos tantos temas interesantes, que queríamos encargarnos de varios» (LP).

«Trabajar con las fuentes me ha ayudado mucho a comprender, conocer más a fondo el origen de muchas costumbres, tradiciones y, al mismo tiempo, los principales cambios producidos en el ámbito de la educación» (IR).

«Trabajar con fuentes primarias me ha ayudado a descubrir cosas sobre la educación que simplemente se habían perdido o guardado, sin ningún valor» (DT).

«Nos ha permitido reparar en varios temas que forman parte de nuestra rutina y que, a menudo, no nos paramos a descubrir o cuestionar su historia e importancia» (KT).

«Este trabajo ha reavivado el placer que siento por buscar la historia, escucharla y sentirla, interactuando y relacionándola con lo que hoy vivimos» (KD).

Otros aspectos se destacaron en las respuestas recogidas. El primero se refería a la originalidad del trabajo realizado de esa manera. Los alumnos se dieron cuenta de que, al trabajar con fuentes primarias, todavía no utilizadas por otros investigadores, su estudio ganaría en términos de originalidad. Obsérvese la siguiente mención:

15. Se acordó identificar a los participantes por medio de iniciales en mayúsculas entre paréntesis.

«El contacto con la información, investigando las fuentes, es directo e inmediato. El uso de las fuentes es esencial para una buena investigación. El valor de los resultados reside en su originalidad, siendo inédita en sus términos, lo que, por lo tanto, hace más interesante la presentación de los datos (MF)».

Para los participantes, quedó clara la necesidad de estudiar la historia del municipio y el Estado y sus interrelaciones con la historia nacional. «Buscar en la historia nos permite tener la plena convicción y percepción de que somos parte de una historia más amplia, es decir, las experiencias se mezclan, se encuentran. Es imposible separar a una de la otra» (MA). El trabajo permitió «integrar la historia de las personas en la historia del mundo» (GT).

Además de esto, el punto de vista crítico y con interés que genera la metodología de trabajo con fuentes primarias para el estudio de la historia de la educación, fue percibido por parte de los alumnos, ya que afirmaron que, de esta manera, «se aprende mucho más, porque eres tú quien recoge los datos, las peculiaridades de cómo y cuándo sucedió, transformando el aprendizaje adquirido en un texto» (MS). O: «algunas fuentes que, en principio, se habían considerado poco útiles, que solo servían para acumular polvo, hicieron que tanto yo, como todas las personas que colaboraron, nos interesáramos por el tema» (ZD).

El conocimiento del pasado y el aprecio de la riqueza cultural local estuvieron presentes en expresiones tales como «ha sido una oportunidad única para conocer el pasado y valorar la memoria de las personas» (OM), o «descubrimos reliquias muy interesantes, algunas cosas que hasta podrían perderse con el paso del tiempo y que a las personas les gusta contar» (JP).

En este ítem del cuestionario, también se destacó la importancia del conocimiento de la cantidad de fuentes disponibles para la investigación del futuro pedagogo. Una alumna declaró que «el trabajo me ha ayudado a conocer la educación en diferentes épocas y las presentaciones aportaron documentos y charlas de gran valor con respecto a la historia de la educación de Paraná» (CT).

Algunos alumnos mencionaron que la investigación «fue muy laboriosa, pero también muy satisfactoria» (LA), o que «tuvimos algunas dificultades en la recogida de datos por falta de tiempo» (MS), mientras que otros dieron las gracias por la oportunidad que se les había brindado: «agradezco haber tenido la oportunidad de acceder a tantas cosas bellas de nuestras fuentes» (IR), concluyendo que «ha sido una experiencia única que quedará marcada para siempre en nuestras vidas» (JP).

En resumen, se puede afirmar que, desde el punto de vista de los alumnos, la investigación de fuentes primarias para el estudio de la historia de la educación local, además de todo el conocimiento que aportan las fuentes, aporta originalidad al trabajo y desarrolla el punto de vista crítico y con interés por la historia y sus fuentes, lo que es un elemento significativo para la comprensión de la riqueza cultural local. Para el futuro pedagogo, en particular, el conocimiento de la cantidad de fuentes existentes que están disponibles para la investigación histórica gana un interés especial.

## b) De la ayuda que la investigación supuso para comprender la historia de la educación de Paraná

De las actividades llevadas a cabo, el objetivo principal observado fue ayudar a los alumnos a comprender la historia de la educación de Paraná. En este sentido, la segunda pregunta pretendía averiguar si el trabajo había respondido a esta expectativa, para lo que hubo una aquiescencia unánime, tal y como demuestran las declaraciones transcritas a continuación.

«En mi opinión, los trabajos realizados me han supuesto de gran ayuda para poder conocer la historia de la educación de Paraná en diferentes épocas» (CA).

Añade otra alumna (RM): «si utilizáramos libros de Paraná únicamente íbamos a aprender de memoria. De esta manera, he escuchado, investigado, experimentado y me he llevado algo para toda la vida. He comprobado que la historia es vida y todo es historia, pues todo es vida. Me ha encantado el trabajo.»

«Solo a través del conocimiento podemos aportar algo a nuestro país. Con este trabajo, logramos rescatar la historia de nuestro estado. He aprendido mucho. Mi conocimiento solo se ha ampliado» (SA).

Además del conocimiento del «plan de estudios, la forma de ingreso en la escuela, la prueba de acceso, los temas que entraban en los exámenes de ingreso y muchas otras cosas» (AN), los alumnos también mencionaron otras ventajas de la propuesta.

El trabajo «me ha ayudado a ver la evolución de la educación, reflexionar sobre la rigidez en las escuelas y las disciplinas», mencionó una alumna (PV). Otra añadió: «en mi opinión, el trabajo de las fuentes ha sido de gran ayuda para entender lo que sucedió en los tiempos de nuestros padres, abuelos, y lo que sucede en nuestro tiempo. Podemos ver semejanzas y diferencias» (KL).

La necesidad de preservar las fuentes no pasó desapercibida:

«Trabajar con fuentes ha despertado nuestra curiosidad y la necesidad de preservar nuestra historia. Buscando y trabajando con fuentes sobre las graduaciones, descubrimos que, hoy en día, no nos preocupamos por guardar en archivos «reales», como artículos impresos, fotografías - no digitales, y sus tradiciones, a menudo guardadas y registradas en diarios (DR)».

Las investigaciones realizadas sobre temas concretos también tuvieron su colaboración. El estudio de los boletines de calificaciones permitió verificar que, a lo largo del período de estudio, «fueron cambiando mucho. Antes se rellenaban a mano, mientras que hoy todo está digitalizado. También se requería la firma de los padres, que era obligatoria, ya que era obligatorio que los padres vieran las notas de sus hijos»(AC).

Al tomar contacto con cartillas de otros tiempos, la alumna mencionó que el trabajo, «además de ser muy interesante, me ha ayudado a entender más cosas sobre las cartillas, como la antigua alfabetización, en relación con el día de hoy» (AS).

Otra alumna, que también se valió de la historia oral, explicó: «con este trabajo de fuentes, hemos podido rescatar la historia de la educación de Paraná, momentos que se definieron antes incluso de que naciéramos. Y, al hacer las entrevistas, ha sido interesante ver el entusiasmo con el que las personas hablan de lo que han vivido» (NA). Sobre la historia de la vida de los profesores,

«[...] hablar, escuchar y aprender sobre la vida de las personas que estudiaron Magisterio, contribuyó a mi conocimiento y me produjo mucho orgullo, porque también he sido normalista. La investigación, trabajada de esta manera creativa y placentera, es una estrategia de aprendizaje significativa y puede convertirse en base de conocimientos en la universidad (GP)».

Por último, añadimos la visión de esta alumna acerca del trabajo del trimestre: «Creo que no tendríamos tiempo para estudiar tantos contenidos en un año, este trabajo me ha ayudado a saber más cosas sobre la educación y, lo que es más importante, la vida de personas conocidas» (PR).

En resumen, se puede concluir que la investigación con fuentes relativas a la historia de la educación de Paraná contribuyó al conocimiento de la historia local, lo que permitió a los alumnos vivir en la práctica lo que hasta entonces únicamente se les había comunicado de forma teórica. La enseñanza ligada a la investigación resultó en la profundización y ampliación de los contenidos relevantes para el tema y mantuvo el conocimiento como un sistema abierto, ayudando a mejorar la calidad de la enseñanza en el curso.

### **c) De la contribución de la investigación con fuentes primarias sobre la educación en Paraná para la formación de docentes**

De las respuestas obtenidas, puede desprenderse que, desde el punto de vista de los alumnos, la actividad llevada a cabo ha contribuido a su formación como futuros profesores.

Veamos lo que expresaron los alumnos:

«Sí, el trabajo acercó la historia a la realidad. A veces, la historia parece algo lejano, no se conecta de forma clara con nuestro presente, nuestro contexto. En este trabajo, sin embargo, se ha evidenciado que la historia es la base de nuestra realidad actual» (TP).

«Un profesor necesita conocer su historia, para no cometer los mismos errores que otras personas cometieron. Hemos podido observar las dificultades a las que los profesores se enfrentaban antes y a las que se enfrentan hoy» (KS).

«Sí, porque he asistido a todas las presentaciones y, para hacer mi trabajo, he investigado sobre el tema y como fuente he utilizado a personas que forman parte de mi día a día y que me han contado historias verídicas [...]» (SM).

«Este trabajo ha contribuido a nuestra formación, ya que los datos y experiencias antiguas quedarán en la memoria y podremos utilizarlos en nuestras clases, contando hechos reales a nuestros alumnos» (KV).

«Como futura profesora, para mí es importante ver cómo era antes la educación y cómo es hoy, con la ayuda de fuentes primarias» (LS).

Aprender de la experiencia de los docentes relatada en sus declaraciones, identificar los cambios importantes sufridos en la escuela durante el periodo, destacando la necesidad de que el profesor esté actualizado, comparar los paradigmas educativos por medio de la realidad, también fueron hallazgos realizados por los alumnos a propósito del trabajo realizado.

### Consideraciones finales

Las actividades desarrolladas durante la investigación-acción aportaron a los alumnos experiencia en el contacto con fuentes primarias de la historia de la educación de Paraná, su selección, catalogación, análisis e interpretación. Al hablar de las fuentes, los alumnos constataron que existe una brecha entre el discurso oficial sobre la educación y la práctica educativa. Estas reflexiones nos condujeron a un conocimiento crítico de la realidad, lejos de la curiosidad ingenua.

Se ofreció a los participantes una visión más amplia de la historia de la educación, más comprensiva y crítica que la presentada por los manuales de la disciplina y, por su parte, los alumnos identificaron nuevas posibilidades de trabajo y asumieron diferentes desafíos. Conocieron y asimilaron nuevos autores, nuevos objetos y problemas.

Los alumnos se sensibilizaron con respecto a la preservación de la memoria escolar, especialmente en lo que respecta a los archivos escolares.

Esta producción académica permitió a los futuros educadores interactuar con la sociedad y dialogar con el conocimiento de los desconocidos, lo cual les aportó una manifiesta profundización cualitativa en su formación, ampliando su conciencia como sujetos de la propia historia.

La historia, sin perder su especificidad, ha permitido la interacción entre muchas disciplinas, facilitando que se hiciera presente una perspectiva transdisciplinaria. Los estudios plantearon cuestiones de índole ética, social, político, económica, psicológica, en sus relaciones con la complejidad de la vida contemporánea.

Por último, el trabajo con fuentes primarias dio una nueva luz a los acontecimientos locales que, integrados en el contexto nacional y regional, comenzaron a cobrar sentido para los académicos.

### Bibliografía

- ALBERTI, Verena: *Manual de história oral*, Rio de Janeiro, Editora FGV, 2004.
- GEERTZ, Clifford: *A interpretação das culturas*, Rio de Janeiro, Zahar Editores, 2004.
- «Carta da transdisciplinaridade», *I Congresso Mundial De Transdisciplinaridade*, 1994, Lisboa, Portugal, accesible en: <http://www.crsp.org.br/diverpsi/arquivos/carta-transdisci.pdf>, [consulta: 20-08-2014].
- «Mensagem de Vila Velha/Vitória», *II Congresso Mundial De Transdisciplinaridade*, 2005, Vila Velha e Vitória, Brasil, accesible en: <http://www.cetrans.com.br/textos/documentos/mensagem-vila-velha-vitoria.pdf>, [consulta: 20-08-2014].
- JANOTTI, Maria de Lourdes: «O livro *Fontes históricas* como fonte», en PINSKY, Carla Bassanezi (org.), *Fontes históricas*, São Paulo, Contexto, 2005, pp. 09-22.
- LEPETIT, Bernard: «Sobre a escala na história», en REVEL, Jacques (org.), *Jogos de escalas. A experiência da micro-análise*, Rio de Janeiro, FGV, 1998, pp. 77-102.
- MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck: «Os arquivos e fontes como conhecimento da história das instituições escolares», en NASCIMENTO, Maria Isabel Moura et al, *Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica*, Campinas, SP, Autores Associados, HISTEBR; Sorocaba, SP, UNISO; Ponta Grossa, PR, UEPG, 2007, pp. 31-38.

- NASCIMENTO, Maria Isabel Moura et al: *Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica*, Campinas, SP, Autores Associados, HISTEBR; Sorocaba, SP, UNISO; Ponta Grossa, PR, UEPG, 2007.
- NÓVOA, António: «Inovação e história da educação», *Teoria & Educação*, Porto Alegre, Pannonica (6), 1992, pp. 210-219.
- PINSKI, Carla Bassanezi (org.): *Fontes históricas*, São Paulo, Contexto, 2005.
- REIS, José Carlos: *História & Teoria - historicismo, modernidade, temporalidade e verdade*, Rio de Janeiro, Editora FGV, 2007.
- REVEL, Jacques: «Micro-análise e construção do social», en REVEL, Jacques, *Jogos de escalas. A experiência da micro-análise*, Rio de Janeiro, FGV, 1998, pp. 15-38.
- SAVIANI, Dermeval: *História das idéias pedagógicas no Brasil*, Campinas, SP, Autores Associados, 2007.
- THIOLLENT, Michel: *Metodologia da pesquisa-ação*, São Paulo, Cortez, 1996.
- WACHOWICZ, Ruy Christovam, *História do Paraná*, Curitiba, Gráfica Vicentina Ltda., 1972.



---

# POR UNA REGIONALIZACIÓN DE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN ARGENTINA: EL ANÁLISIS DE LAS ESCUELAS RURALES DE LAS ESTANCIAS CÓNDOR Y GLEN CROSS. (PROVINCIA DE SANTA CRUZ, DÉCADA DE 1960)

**María de los Milagros Pierini<sup>1</sup>**

Unidad Académica de Río Gallegos

**Dina Noemí Rozas<sup>2</sup>**

Unidad Académica de Puerto San Julián

## Introducción

La creación —en el año 2001— del Programa «Constitución y Desarrollo del Área de Historia de la Educación en la Patagonia Austral (AHEPA) en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral tuvo como objetivo el de comenzar las investigaciones sistemáticas referidas a la historia de la educación santacruceña que, hasta ese momento, había estado ausente del campo nacional de esa disciplina.

Las primeras escuelas rurales fueron creadas dentro de los establecimientos ganaderos —Cónдор y Glen Cross— con un sistema que podríamos calificar de «mixto» ya que mientras el Consejo Provincial de Educación se hacía cargo de la designación del docente y la certificación de los estudios de los alumnos, la estancia prestaba el edificio y lo proveía de víveres, mobiliario y calefacción.

Estas escuelas —inscriptas en la educación rural formal— fueron las continuadoras y «superadoras» de la enseñanza que los estancieros brindaban a sus hijos en el seno del hogar, con un carácter relativamente sistemático y como paso previo al ingreso del escolar en internados frecuentemente muy alejados del hogar.

## Algunas referencias sobre la educación rural

Como afirma Civera Cerecedo:

«la educación rural, incluso en la época del desarrollo de pedagogías rurales durante la primera mitad del siglo XX, ha tenido un lugar secundario en la formación y consolidación de los sistemas de educación pública, a pesar de su importancia como elemento de control social, de unificación cultural y de formación de mano de obra, en sociedades

1. Contacto: Tel.:02966-420850. Correo electrónico: mmpierini@gmail.com

2. Contacto: Tel.: TE: 0264-154530795. Correo electrónico: dinarozas@gmail.com

en las que la economía se ha basado en buena parte en el sector agrícola y en las que las áreas rurales han concentrado un alto porcentaje de la población.»<sup>3</sup>

En el campo historiográfico, la problemática de la escolarización del campo ha tenido cierta presencia en la investigación de algunos países más que en otros, y desde varias áreas disciplinares, como la historia de la educación, los estudios rurales, la antropología histórica, las ciencias de la educación o la sociología. En Argentina el tema ha sido tratado sobre todo desde los estudios centrados en la agricultura, la educación indígena o los maestros y la inspección escolar. En Brasil, la educación rural ha sido importante debido al interés causado por las ideas de Paulo Freire, por un lado, el movimiento de 'Los sin tierra', por otro, y por último, la historia de la educación, sobre todo de la educación normal y la alfabetización. En Chile la preocupación por la alfabetización y la escuela en los campos ha surgido de la historia social, de los estudios regionales e indígenas. En Bolivia y Perú, el estudio de la escuela rural parece ligarse más a la historia de los grupos indígenas que a la historia de la educación, mientras que en México la educación rural, especialmente la experiencia de la educación rural desarrollada después de la revolución de 1910, ha cautivado a historiadores de la educación y del movimiento campesino, así como a politólogos y antropólogos, con una historiografía que no deja de renovarse. La diversidad también es temática y analítica: unos se preguntan por el problema del dominio social y las relaciones entre el Estado y la escuela; otros lo hacen por las políticas educativas y la construcción de imaginarios, hegemonías y mecanismos de control social; algunos se centran en problemáticas familiarizadas con las relaciones sociales del entorno escolar, fijándose en los aspectos de raza, clase, género, infancia, etc.; unos reflejan el orden del discurso y otros el de las prácticas. Unos persiguen producir relaciones observables de dimensión estructural, mientras que otros reconstruyen dimensiones cotidianas y microhistóricas.<sup>4</sup>

Coincidimos con Civera Cerecedo, en que al referirnos a la «ruralidad como territorialidad» pensamos en un ámbito geográfico construido que cambia a lo largo del tiempo por acción del hombre, y cuando la usamos como calificativo de un tipo de población lo hacemos en el supuesto de que dicho adjetivo también es una construcción social y cultural que distingue un sector de la población de otros, pero a la vez aglutina varios sectores sociales cuyas diferencias se ocultan tras una categoría común. En conclusión:

«no hay una sino varias 'ruralidades' que se distinguen unas de otras según las formas de propiedad de la tierra, la producción y sus formas de comercialización, su cercanía o lejanía de centros urbanos, sus formas de relacionarse con el Estado y el mercado interno, las características socio culturales de su población, así como su estabilidad o movilidad. Hay proyectos educativos uniformadores y otros especialmente pensados como rurales y esta caracterización incide en la implementación de mecanismos institucionales y prácticas educativas particulares. Hay escuelas en los campos, escuelas para los campos y escuelas de los campos, según quien las promueve y sostiene.»<sup>5</sup>

3. CIVERA CERECEDO, Alicia; ALFONSECA GINER DE LOS RÍOS, Juan y ESCALANTE FERNÁNDEZ, Carlos (coords.), *Campesinos y escolares. La construcción de la escuela en el campo latinoamericano. Siglos XIX y XX*, México, Porrúa, 2011, pp. 5-32; p. 5. ISBN 978-607-401-3.

4. *Ibid.*, pp. 5-6.

5. *Ibid.*, pp. 10-11.

Si nos preguntamos los motivos por los cuales las elites latinoamericanas se interesaron en la promoción de la escolarización rural podríamos señalar varios: la conformación de la ciudadanía y la nacionalidad, el fomento de la presencia del Estado en zonas apartadas, la obtención del apoyo popular en conflictos políticos internos o externos, el incentivo de la modernización y su acompañamiento en la conformación de un proletariado agrario y, finalmente, para tener un idioma común.<sup>6</sup>

En lo referido a la Argentina, en la sanción de la Ley de Educación Común, la proposición de diferenciar la escuela rural de la urbana y dar nociones de agricultura en la primera, pasó casi desapercibida en los debates que se centraron en el carácter laico. A pesar de esto, esas referencias eran frecuentemente citadas en los proyectos de orientación agrícola.<sup>7</sup> Si bien la normativa referida a lo rural estaba considerada, en la escuela primaria la prioridad fue la alfabetización y en los casos en que se implementó la orientación agrícola fue de manera intermitente y más debido a la decisión de cada maestro que a planes educativos coherentes.<sup>8</sup>

En lo referido a las elites argentinas, afirma Gutiérrez que «en los albores del siglo XX los sectores técnico intelectuales y productivos demandaban al Estado que organizara un sistema de enseñanza especializada, abogaban por el establecimiento de la orientación agrícola en la escuela primaria y por que fuera el Estado el que proporcionara los medios financieros necesarios». La elite dirigente estaba interesada en capacitar a la mano de obra pero no en destinar de su propio peculio con tal fin y derivaba en el Estado esa función. La intervención del sector terrateniente se daba por otros medios, entre ellos la donación de terrenos para la instalación de escuelas con un costo relativamente bajo ya que las tierras destinadas no siempre eran de buena calidad o estaban en zonas marginales productivamente.<sup>9</sup>

Asimismo, y como ocurría en el resto de Latinoamérica, dentro del sistema educativo argentino resulta evidente que la educación rural no es uno de los modelos dominantes de escolarización sino marginal —en términos cuantitativos y de dispersión espacial— pero inserto dentro de los proyectos de los sectores dirigentes argentinos tendientes a lograr la estabilidad del sector rural. Pero más que nada revelaba sus ideas sobre la población pampeana, entre ellas la intención de enfrentar diversas manifestaciones de la cuestión social con medidas alternativas, aun sin aumentar efectivamente el apoyo estatal al sector agrícola.<sup>10</sup> Las propuestas de enseñanza agrícola estuvieron ligadas a dos problemáticas: la necesidad de los sectores dirigentes de controlar la cuestión social urbana derivada de la existencia de niñez y juventud en estado de abandono junto con los intentos de enviarla hacia establecimientos ubicados en la campaña, y la de evitar las migraciones del campo hacia la ciudad capacitando a jóvenes rurales sin el rol correccional atribuido en la primera versión con anterioridad. Se puede argumentar asimismo, que el

6. *Ibid.*, p. 15.

7. GUTIÉRREZ, Talía Violeta: *Educación, agro y sociedad. Políticas educativas agrarias en la región pampeana. 1897 – 1955*, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes, 2007, p. 77.

8. GUTIÉRREZ, Talía Violeta: «Políticas de educación agraria en la Argentina. El caso de la región pampeana. 1875 – 1916», en: CIVERA CERECEDO, Alicia; ALFONSECA GINER DE LOS RÍOS, Juan y ESCALANTE FERNÁNDEZ, Carlos (coords.), *Campesinos y escolares. La construcción de la escuela en el campo latinoamericano. Siglos XIX y XX*, México, Porrúa, 2011, pp. 221-262; p. 247.

9. GUTIÉRREZ, *op. cit.*, 2007, pp. 16, 54.

10. *Ibid.*, p. 17.

éxito de la agro exportación con base en una producción extensiva, fue lo que limitó la difusión de esta especialidad educativa, lo que se encontraba ligado con las dificultades que atravesaba la ampliación del sistema educativo primario en el ámbito rural, aun en las provincias más favorecidas como la de Buenos Aires.<sup>11</sup> Aun bien entrado el siglo XX la mayor parte de las escuelas rurales seguían brindando hasta 3º grado y las escuelas de ciclo completo se hallaban en los pueblos. La asistencia era intermitente a causa de los problemas climáticos, los malos caminos y la utilización de los niños más grandes en las tareas rurales. Otro inconveniente era que frecuentemente sus maestros no eran argentinos y que la mayor parte de los locales eran propiedad de los estancieros de la zona.<sup>12</sup>

Las investigaciones de Adrián Ascolani sobre la educación rural en la provincia de Santa Fe, si bien se refieren a una zona de pequeños propietarios y eminentemente agrícola y, por ende, indican una educación orientada hacia la capacitación en este rubro, muestran similitudes con lo que ocurrió en Santa Cruz. Señala el autor que en la creación de las escuelas rurales, era fundamental la colaboración material del vecindario: era habitual que un agricultor propietario tomara la decisión de hacer una contribución fuerte, ya sea un lote o dinero, y otros lo secundaran. Estas personas habitualmente integraban las comisiones «pro edificio escolar» que recorrían la campaña y el pueblo cercano para reunir dinero y que tenían una amplia difusión en la prensa local.<sup>13</sup>

La escuela argentina —en consonancia con las ideas vigentes en Europa— idealizaba la vida en el campo y se presentaba esa imagen tanto a los niños urbanos como a los rurales. La enseñanza agrícola era considerada sustento de la identidad nacional en el marco del control social previsto por el control dirigenial y estaba estrechamente relacionada con la utopía de formar una clase media rural agrícola, de medianos productores que enviarían a sus hijos a las escuelas agrícolas «especiales» mientras que el sector más bajo —pequeños propietarios y arrendatarios— debían optar por la escuela «particular» rural.<sup>14</sup>

Asimismo observamos una gran coincidencia —entre Santa Fe y Santa Cruz— con las causas de la insuficiente alfabetización rural, entre las que se pueden mencionar la falta de arraigo de las familias de arrendatarios en los latifundios; la estacionalidad del trabajo rural y el trabajo infantil; las preocupaciones y urgencias económicas de los pequeños propietarios y arrendatarios que absorbían plenamente su interés en pos de la supervivencia o del ascenso en la escala social; la inestabilidad y estacionalidad del trabajo asalariado, cuya vida era apenas superior al nivel de subsistencia; la dispersión de las chacras —en el caso de Santa Cruz las estancias— y los malos caminos rurales; la insuficiencia numérica de escuelas y maestros; el atraso pedagógico; la reticencia de los maestros normales —principalmente las mujeres— a aceptar los bajos salarios y el aislamiento de las escuelas rurales, así como las inferiores condiciones de trabajo y equipamiento; la irracional distribución de las escuelas, cuya localización no obedecía a una previa planificación; el incumplimiento de muchos latifundistas del compromiso de abrir escuelas en sus campos; la falta de cumplimiento de la obligatoriedad escolar por parte de los padres por ignorancia o negligencia, favorecida por la falta de penalización; la discontinuidad

11. GUTIÉRREZ, *op. cit.*, 2011, pp. 221-262; p. 224.

12. GUTIÉRREZ, *op. cit.*, 2007, pp. 17-18, 78.

13. ASCOLANI, Adrián: «La escuela primaria rural en Argentina. Expansión, orientaciones y dificultades (1916 – 1932)», en: *Revista Teías*, V. 16, n. 28. Maio-agosto 2012, pp. 309-324. p. 313.

14. GUTIÉRREZ, *op. cit.*, 2007, pp. 27-28, 76.

de las clases por inasistencias reiteradas de los maestros; el descrédito de algunos maestros por inmiscuirse en conflictos locales y la falta de integración con los vecindarios.<sup>15</sup>

Asimismo, y en coincidencia con lo que ocurría en las zonas rurales santacruceñas durante la época del Territorio Nacional, en Santa Fe, ante la falta de escuelas fiscales cercanas, se difundió la enseñanza del maestro particular en la propia chacra y pagado por el propietario con la misión de brindar los rudimentos de la enseñanza a sus hijos. Con frecuencia este docente era un instructor improvisado, carente de método pedagógico y de conocimientos complejos y que publicitaba sus servicios en la prensa local.<sup>16</sup>

Desde el punto de vista de la enseñanza que brindaba, la escuela primaria argentina, como señala Ascolani, careció de una orientación rural y se limitó a reproducir los mismos contenidos curriculares elaborados en el mundo urbano, manteniendo el objetivo de alfabetizar y formar al hombre para la vida cívica y dejando de lado la capacitación del niño como productor. Si tenemos en cuenta los trabajos infantiles habituales en el agro argentino —lo que podemos proyectar a la zona ganadera ovina santacruceña— podemos señalar que, si bien requerían algunas destrezas, no demandaban especialización y menos aun saberes formativos.<sup>17</sup>

Al referirse a la educación en el ámbito rural, la Revista *La Obra*, en la década de 1940 expresaba que «el Ministerio de Educación debe tomar a su cargo la también particular tarea de educar dentro de la vida civilizada y culta a la masa infantil de esa población», a la que la revista califica de «inculta y miserable y preñada de lacras corporales y tenebrosidades espirituales» y describe integrada por «el indígena haragán y merodeador de la hacienda ajena, el descendiente de los gauchos y de los criollos empobrecidos por su holgazanería, sus vicios y las trapisondas de los leguleyos y aves negras de los centros urbanos, y los inmigrantes de bajo nivel económico y social». Debido a la situación descrita tan negativamente, la revista preconizaba que la educación rural debía «separar radical y definitivamente a las criaturas de la podredumbre del medio y del ambiente» y que «la escuela primaria ha de salvar a la infancia nacida en esos desgraciados sectores y educarla para su vida venidera dentro de la civilización y la cultura».<sup>18</sup>

### La política educativa de la Provincia de Santa Cruz en la década de 1960

De acuerdo con el censo de 1960 vivían en Santa Cruz 52.908 habitantes, de los cuales 24.555 lo hacían en las zonas rurales y la Población Económicamente Activa (PEA) alcanzaba los 28.682 individuos. Desde fines de la década de 1940 se estaba produciendo un fuerte aumento de la población como consecuencia de la llegada de importantes contingentes de trabajadores con destino a los emprendimientos mineros estatales (Yacimientos Carboníferos Fiscales/ YCF, Yacimientos Petrolíferos Fiscales /YPF y Gas del Estado) y a los organismos provinciales encargados de administrar la expansión de

15. ASCOLANI, *op. cit.*, 2012, pp. 309-324. p. 313.

16. *Ibid.*, p.314.

17. ASCOLANI, Adrián: «Los agricultores y la educación para la modernización y la integración social durante el apogeo y la crisis de la Argentina agroexportadora 1899-1936», en CIVERA CERECEDO, ALFONSECA GINER DE LOS RÍOS, ESCALANTE FERNÁNDEZ, *op. cit.*, 2011, p. 351.

18. «La escuela primaria en las zonas de vida inculta». Editorial de *La Obra*. N° 483/ 5. Buenos Aires. 15.7.1949. p. 323.

los servicios públicos, fundamentalmente en la administración central y en las áreas de salud y educación. Se acentuó la declinación de la actividad ganadera, que había comenzado en la década de 1930 por factores internos y externos a la región, creció la actividad industrial y comercial y también aumentó la población no productiva. Estos cambios incidieron en la distribución de la población haciendo aumentar considerablemente el índice de urbanización que, en 1970, llegó al 84%. Podemos caracterizar entonces, a las dos primeras décadas de la vida provincial, como signadas por importantes cambios demográficos, políticos, sociales y económicos.

El nuevo gobierno de la provincia de Santa Cruz estuvo inscripto en un contexto político y económico nacional y local favorable que era acompañado por un sentimiento de confianza y buenas expectativas en las posibilidades de desarrollo económico regional, fundamentalmente sobre la base de los planes de las empresas estatales y las inversiones privadas propiciadas por el gobierno nacional. Asimismo, la situación fiscal del Estado provincial dependía de los recursos provenientes de la coparticipación federal de impuestos que, a partir de 1959, fueron sumamente beneficiosos para las provincias patagónicas.<sup>19</sup>

Esta favorable situación financiera posibilitó entonces, la implementación de un conjunto de políticas específicas —en la infraestructura general, la burocracia estatal y los servicios públicos— configurando un rol fuertemente intervencionista. Este fue notable en la implementación de una política educativa tendiente al desarrollo del existente sistema educativo de carácter nacional y la conformación de los niveles y modalidades inexistentes hasta la fecha como fue el caso de la educación rural.

Coincidentemente con esto, los grupos dirigentes de Santa Cruz sostuvieron, desde los inicios del proceso de provincialización, una posición favorable respecto de la intervención directa del Estado Provincial en materia educativa, lo que se evidenció claramente en la rápida sanción de leyes y decretos específicos y en la fuerte inversión realizada en la creación y sostenimientos de establecimientos educacionales, incluidos los que eran de propiedad de la Nación. Los poderes locales constituidos en 1958 reclamaron la administración de todas las escuelas, independientemente de la jurisdicción a la que pertenecieran, como parte del proceso de federalización del país y como estrategia central en la constitución de la estructura institucional de la nueva provincia.<sup>20</sup>

El 12 de Junio de 1961 se firmó el Convenio de Transferencia de las escuelas nacionales a la Provincia de Santa Cruz. El mismo fue ratificado por la Cámara de Diputados mediante la Ley N° 241/61 sancionada el 27 de julio de 1961 y ratificada por la Ley Provincial N° 241 del 27 de Julio de 1961. Sin embargo, esto no significó una adaptación y «regionalización» de los planes curriculares para la enseñanza primaria nacional que se habían aprobado en el mismo año.<sup>21</sup>

Al interés del Estado provincial se unió la preocupación de sectores de la población civil, que databa de las primeras décadas del siglo XX, por suplir las carencias y vacíos de la educación estatal y que, en el caso de la educación rural, fue la implementación de una

19. SARASA, Ariel Nicolás: «La transferencia de las escuelas nacionales a la Provincia de Santa Cruz en 1961. Algunos aportes para discutir las generalizaciones propuestas en la bibliografía «nacional», en ROZAS, Dina Noemí (coord.), *La Educación en la Patagonia Austral: el rol del Estado*, Río Gallegos, UNPA – Prohistoria, 2010; pp.151-193; pp.167-180.

20. *Ibid.*, pp.167, 187-191.

21. *Ibid.*, pp. 167-176.

primera enseñanza en los hogares de los estancieros y a costa de los mismos como paso previo al envío de los niños a los internados existentes en Santa Cruz —monopolizados por la Congregación Salesiana— o los de carácter laico situados en zonas mucho más alejadas como Punta Arenas, Buenos Aires o Europa.

En los inicios de la educación rural en Santa Cruz confluyeron varios factores: un territorio sumamente extenso y con una baja densidad poblacional que no superaba el 0,50 habitante por km<sup>2</sup>; la existencia, en la región austral de la Provincia, de una estructura económica basada en la explotación ovina extensiva que requería de poca mano de obra estable; la experiencia de los padres de los niños en edad escolar del «desarraigo obligado» para recibir educación formal; la capacidad económica de los estancieros para solventar los gastos que acarrearía la instalación de una escuela en su propiedad y, como elemento novedoso, el interés del Estado por brindar educación a todos los niños, no solo los hijos de la clase acomodada, e instalar la presencia de la escuela «argentinizadora» en las despobladas y lejanas zonas limítrofes con Chile.

Para concluir este apartado, podríamos decir que la política educativa emprendida por los primeros gobiernos provinciales logró que, según palabras del propio gobernador Mario C. Paradelo, «desde los centros urbanos la escuela ha penetrado en las zonas rurales. Los establecimientos ganaderos en los que se ha concentrado suficiente población en edad escolar, colaboran con el Estado en la función educativa».<sup>22</sup>

### Las escuelas rurales en las estancias en Santa Cruz

En la década de 1960 confluyó la presencia de un Estado «cercano» a la problemática de la región como lo fue el Estado Provincial junto con la perduración de estancieros preocupados por la educación de sus hijos y de los restantes niños de la estancia. Para el gobierno de la provincia de Santa Cruz el instalar escuelas, sin demasiado costo, en las zonas de frontera colaboraba con su intención de sentar presencia nacional en regiones que, tanto por el origen de su población como por su cercanía y fáciles comunicaciones con Chile, sufrían la fuerte influencia de la cultura trasandina.<sup>23</sup> La suma fue entonces de una decisión política junto con empresas interesadas y que contaban con el capital suficiente para efectivizarla fue la responsable del surgimiento de las primeras escuelas rurales en la provincia de Santa Cruz.

El interés por impulsar la educación en la recién nacida provincia hizo que un estanciero de origen británico —Alejandro Mackenzie— fuera designado como representante de los padres en el Consejo Provincial de Educación. Desde allí, junto con los otros vocales —el sacerdote Rómulo Mateo Rodríguez, y los docentes Emilio García Pacheco y Martha Suárez de Costa— fomentaron las escuelas en el campo, habilitaron establecimientos educativos en las estancias Las Vegas y Fuentes del Coyle, incorporaron la escuela del establecimiento ganadero Cóndor y levantaron la primera escuela en la localidad de Pico Truncado.<sup>24</sup>

22. LENZI, Juan Hilarión: *Historia de Santa Cruz*, Río Gallegos, Alberto Raúl Segovia, Editor, 1980, p. 538.

23. Testimonios del primer maestro y director de la escuela de Cóndor, profesor Ricardo Lagiard. 2013.

24. Testimonios de Alejandro Mackenzie.



Las escuelas rurales que fueron naciendo a partir de la década de 1960 podrían ser calificadas como de «gestión mixta» ya que lo académico estaba reglamentado por el Estado que se hacía cargo de la designación del docente, su salario, la provisión de los planes de estudio, la supervisión y certificación de los mismos, mientras que la infraestructura educativa (espacio físico, mobiliario, material didáctico, calefacción y provisiones) estaban solventados por la estancia donde estaba instalada la escuela. Por ese motivo, si bien las escuelas tienen un nombre otorgado por el Consejo Provincial de Educación, frecuentemente son referenciadas como pertenecientes a la estancia en donde se hallan y, en el imaginario colectivo perdura, hasta hoy, transcurridos cincuenta años de la creación de la primera de ellas, —«la escuela de Cóndor»— la creencia de que es la estancia quien debe seguir solventando todos los gastos de su funcionamiento.

Si bien muchas escuelas rurales fueron efectivamente creadas por el gobierno provincial, hubo otros tantos intentos, promovidos fundamentalmente por los residentes de la zona, que no fueron atendidos por las autoridades educativas y quedaron en una mera expresión de deseos. En esa situación podemos mencionar al pedido de los pobladores de La Leona,<sup>25</sup> Cancha Carrera<sup>26</sup>. También hubo casos, como la escuela ubicada en la estancia Pardo Darwin que fue cerrada a mediados de la década de 1970, por lo cual sus bienes, alumnos y docentes fueron transferidos a la Escuela Provincial N° 4 de Puerto San Julián.<sup>27</sup>

En lo referido a la escolarización de los niños de las reservas indígenas tehuelches, podemos decir que algunas escuelas instaladas en ellas perduraron —como la de Camusu Aike— mientras que otras —como la del Lago Viedma— han desaparecido siguiendo el derrotero de la propia reserva.

La escuela de Camusu Aike —llamada Cacique Cilcacho— tuvo una existencia muy accidentada. El primer edificio que ocupó había sido cedido —alrededor de 1935— por el destacamento policial. Fue clausurada en 1946. Aproximadamente en 1949, bajo la gobernación de Rafael Lascalea se desarmó y con el material se construyó el Juzgado de Paz de La Esperanza. Tras la construcción de un nuevo edificio fue cerrada nuevamente en 1978<sup>28</sup> y reabierto en 1984.<sup>29</sup>

25. En el paraje La Leona existía el cruce sobre el río Viedma que antiguamente se realizaba en balsa lo que ameritaba la existencia de un boliche de campaña —instalado en la década de 1910— que era el lugar de encuentro de los pobladores de la zona dedicada a la ganadería ovina. La decadencia de la ganadería provocó el paulatino despoblamiento del lugar lo que se acentuó con la construcción de un puente sobre el Viedma que provocó el abandono de las construcciones hasta que, en años recientes, el boliche resurgió como parador turístico. Su nombre, La Leona se originó en un incidente que el explorador Francisco P. Moreno tuvo con ese animal durante sus recorridos por la zona en marzo de 1877. Citado por HALVORSEN, Patricia: *La Leona. Historia de balsas, boliches y enredos*, Buenos Aires, Patagonia Sur libros, 2009, pp. 17, 41-42, 59.

26. Archivo del Consejo Provincial de Educación. [ACPE] Expte. 1-G-68. Res. 090. 19.8.1970.

27. *Ibíd.*

28. Las palabras del Secretario de Estado de Educación al proceder al cierre de la escuela expresaron la opinión generalizada de la sociedad: «la que otrora fuera una reservación indígena, es en la actualidad una extensión de 12.000 has en la que se encuentran diseminados unos pocos ranchos en los que dos o tres familias vegetan en la mayor indigencia, sometidos a todos los vicios y lacras que derivan de la miseria, sin esperanza de futuro: alcoholismo, robo, prostitución, son lógica y lamentable consecuencia de tal estado de cosas». Citado por BARBERÍA, Elsa M.: *Los dueños de la tierra en la Patagonia Austral. 1880-1920*, Río Gallegos, Ed. de la UNPA, 1985, pp. 304 y 306.

29. HALVORSEN, Patricia: *Identidades enmascaradas en la Patagonia. Uniones entre nativos y foráneos*, Buenos Aires, Patagonia Sur Libros, 2011, p. 236.

En la reserva del lago Viedma, Pascual Gimata había construido una casita destinada a escuela y mandó fabricar mesas y bancos. En un principio el maestro era ambulante y permanecía donde hubiera niños en edad escolar. Cuando el maestro dejó de viajar a la reserva los niños tuvieron que asistir a la escuela construida por el dueño de la estancia Mata Amarilla donde se afincó un docente.<sup>30</sup>

Un caso singular, y hasta podríamos calificar de «anacrónico» es el de la escuela situada en la Estancia ‘San Ramón’ —perteneciente a la Compañía Pérez Companc— que comenzó a funcionar el 8 de marzo de 1993 como escuela privada rural. Su mantenimiento depende de la estancia y cuenta con los docentes designados por el Consejo Provincial de Educación. En el año 1994, por el Acuerdo 318/94 de ese órgano educativo se autorizó el funcionamiento oficial de la escuela y se determinó que tendría un supervisor pedagógico designado por la Dirección Provincial de Enseñanza Primaria. Podríamos decir entonces, avalando nuestra calificación de «anacrónica», que su derrotero, en la década de 1990, replicó al de las primeras escuelas fundadas en los establecimientos ganaderos en las década de 1960 y 1970 manteniendo una relación de dependencia —escuela / estancia— que ya ha desaparecido en el resto de las escuelas rurales.

### Las primeras escuelas rurales de Santa Cruz: Cóndor y Glen Cross

La escuela de Cóndor fue producto de la iniciativa de su administrador —John Locke Blake que estaba en el cargo desde el año 1961— y fue imitada por los directorios de establecimientos importantes como Las Vegas, Bella Vista (Sara Braun), Fuentes del Coyle, Glen Cross, Coronel y Pardo Darwin.<sup>31</sup>

En el año 1962 John Locke Blake y su esposa Mónica solicitaron a las autoridades educativas provinciales la instalación de una escuela primaria rural dentro de la estancia ‘Cóndor’ para evitar que los niños del establecimiento tuvieran que trasladarse a localidades muy alejadas como Río Gallegos con el consiguiente desarraigo familiar. El logro de esa solicitud se plasmó en la Resolución N° 0632 /63 del Ministerio de Asuntos Sociales, que creó una escuela primaria, de Personal Único, asignándole a un Director sin Dirección libre. La misma —que es la más austral del continente americano— se inauguró formalmente el domingo 17 de marzo de 1963. El grupo de alumnos —integrado por niños de familias argentinas, chilenas y británicas—, no superaba la decena.<sup>32</sup> Posteriormente, por la Resolución N° 1125, se le otorgó el N° 31 y más tarde recibió el nombre de escuela ‘Gendarme Argentino’.<sup>33</sup>

Según testimonios de su primer director —que realizó allí su primera experiencia como docente de escuela rural— la relación con las autoridades educativas de la provincia, si bien fue cordial, fue bastante lejana y en muchas ocasiones tuvo que recurrir exclusivamente a su propia formación y recursos didácticos. Por su parte, la relación con

30. VV.AA.: *Centenario de Puerto San Julián. 1901-2001. Una ventana al pasado*, Tomo II, Provincia de Santa Cruz, Patagonia argentina, 2002, p. 425.

31. Testimonios de John L. Blake. 2010.

32. Testimonios del profesor Ricardo Lagiard. 2013.

33. Testimonios de la profesora Miriam Ambrosio, actual directora de la escuela. 2013.

la administración de la estancia fue muy cercana y estuvieron pendientes de facilitarles los recursos y personal para su instalación.<sup>34</sup>

En las décadas más recientes, se fue ampliando la escuela con la creación del Nivel Inicial en 1984.<sup>35</sup>

Varias décadas después de su creación, se modificó la relación de la escuela con la Sociedad administradora de la estancia Cándor al realizarse, en mayo de 1995, el Contrato de Comodato por el cual la Sociedad cedía en préstamo el inmueble identificado como «La Escuela» destinado exclusivamente para el funcionamiento escolar y solventaba los gastos de su mantenimiento; por su parte, el gobierno provincial se hacía cargo de las cuestiones educativas como la designación, remuneración de los docentes y la provisión de mobiliario y elementos didácticos, entre otros.<sup>36</sup>

La Escuela Primaria Rural N° 25, Cacique Casimiro Biguá, está ubicada en el paraje denominado Glen Cross, en el Departamento Güer Aike, sobre la Ruta Nacional N° 40, a 200 Km. de la ciudad de Río Gallegos y 60 Km. de las localidades de 28 de Noviembre y Río Turbio.

A comienzos de la década de 1970 había una veintena de niños —en las estancias Rincón de los Morros, Morro Chico, Glen Cross y del Paraje Puente Blanco— en condiciones de iniciar su escolaridad primaria pero que no contaban con una escuela cercana para poder hacerlo. Por ese motivo sus padres iniciaron gestiones ante las autoridades educativas que dieron como resultado que, en el año 1972, las mismas se comprometieran a enviarles una docente pero sin proveerles de un edificio escolar. Ante esta situación, los administradores de la estancia Glen Cross —la familia Steel Lambert— cedieron, en calidad de préstamo, una casa de su propiedad, dentro del casco del establecimiento ganadero para que los niños pudiesen concurrir a clases. Poco tiempo después llegó la primera docente: María Lucinda de Camacho. Al establecimiento se le otorgó el N° 25 que anteriormente era el de la escuela ubicada en Puerto Coyle la cual, por despoblamiento del lugar, debió ser cerrada.<sup>37</sup>

La segunda docente y directora fue la profesora Marta Román de Sotomayor, oriunda de la Provincia de Tucumán donde cursó sus estudios de magisterio y comenzó su actividad laboral. Ya casada y con dos hijos, se trasladó al establecimiento en el año 1974 mientras su marido se desempeñaba como profesional en la cercana localidad de 28 de Noviembre. Inicialmente la escuela era de personal único, tenía de 1° a 7° grado y no tenía internado (lo que se mantiene actualmente). Contaba con doce alumnos provenientes de las familias de la estancia, la comisaría y el chofer del camión, entre otros. También, por la noche, funcionaba la escuela de adultos, contando entre diez y quince alumnos, a la que asistían los peones de la estancia que no eran familiares de los niños escolares. La composición de estos alumnos adultos era variada ya que asistían desde analfabetos hasta quienes deseaban leer más. Según las propias palabras de la docente, «esa fue su experiencia más gratificante».<sup>38</sup>

34. Testimonios del profesor Ricardo Lagiard. 2013.

35. Testimonios de la profesora Miriam Ambrosio. 2013.

36. *Ibíd.*

37. Testimonios del profesor Gregorio Esteban López, actual director de la escuela. 2013.

38. Testimonios de la profesora Marta Román de Sotomayor, segunda directora de la escuela. 2013.

El supervisor educativo visitaba la escuela mensualmente y las autoridades educativas provinciales se hacían cargo, exclusivamente, del pago del sueldo de la docente y el envío de material didáctico. Por ese motivo, recordaba la directora entrevistada, contaban con un apoyo total, en lo logístico y humano, por parte de la estancia quien proveía el mobiliario, calefacción, alimentación y traslado del personal, entre otras cosas.<sup>39</sup>

La escuela funcionó con un director con sección a cargo hasta el año 2008 en que fue necesario ampliar la planta docente. La misma actualmente cuenta con un director c/sección a cargo (4º a 7º), una maestra de grado (1º a 3º), un maestro de taller de huerta y un maestro de taller de apoyo escolar. Tiene jornada simple. El salón de usos múltiples funciona como aula multigrado. Cuenta con una biblioteca de libros donados por el Programa de Mejoramiento de Escuelas Rurales (PROMER), como así también láminas y mapas. El contacto con las autoridades educativas provinciales se realiza por medio de reuniones periódicas en la ciudad de Río Gallegos con los otros directores de las escuelas rurales y el Director de Educación Rural. Durante el año 2013 la escuela contaba con doce alumnos que viven con sus familias en el casco de la estancia y que, mayoritariamente, asisten desde el 1º grado. La mayor parte de las familias proviene de las provincias de Río Negro y Neuquén. En la actualidad la Administración de la estancia Glen Cross ha dejado de colaborar con la escuela.<sup>40</sup>

El actual director de la escuela, oriundo de la provincia de Jujuy —Gregorio Esteban López— está a cargo de la dirección con sección a/cargo desde agosto del año 2007. Cursó el pos título nacional en Educación Rural, y comenzó su experiencia como maestro rural en la escuela rural N° 34 de Fuentes del Coyle, la continuó en la escuela rural Las Vegas y, finalmente, comenzó a desempeñarse como director en la escuela de Glen Cross.<sup>41</sup>

En fecha muy reciente y por un convenio entre el Gobierno Nacional, el Consejo Provincial de Educación de Santa Cruz y la Universidad Nacional de la Patagonia Austral se han realizado instalaciones en la escuela para proveer de energía eólica y solar para la instalación eléctrica y calentar el agua de los sanitarios con el fin de disminuir el uso de los tubos de gas.

## Conclusiones

La etapa de la provincialización de Santa Cruz, iniciada en el año 1957, inauguró la conformación de un sistema educativo que abarcó a todos los ámbitos y niveles. En el tema que nos ocupa, fue el comienzo de la Educación Rural a la que entendemos como superadora de la instancia previa en la cual eran las propias familias rurales las que debían implementar las alternativas para poder brindar educación a sus hijos. Y esas alternativas —limitadas a un número reducido de pobladores rurales que eran, esencialmente, los integrantes de las familias propietarias o administradoras— consistían, en primer lugar, en contratar a un maestro particular y luego enviar al niño /niña a internados escolares

39. *Ibid.*

40. Testimonios del profesor Gregorio Esteban López, actual director de la escuela. 2013.

41. *Ibid.*

muy alejados del hogar y con el consiguiente desarraigo, todo lo cual era solventado exclusivamente por los padres.

Por ese motivo la instalación de escuelas en las zonas rurales —a cargo del Estado provincial— permitió responder a las demandas ya existentes de las familias de los propietarios y administradores rurales que vieron la posibilidad de no alejar a sus hijos del entorno familiar y, de esta manera, evitarles los sufrimientos que ellos habían experimentado en carne propia y, lo que consideramos más importante, satisfacer las necesidades educativas de quienes, por su nivel económico, veían imposibilitado el brindar a sus hijos la escolaridad primaria.

En la actualidad, a pesar de que el ámbito dominante es el urbano, hay trece escuelas rurales en funcionamiento en la provincia de Santa Cruz. Para una mayor organización, se encuentran divididas en tres zonas: norte, centro y sur. La matrícula es mucho menor a la de las escuelas urbanas y en general existe el «plurigrado». En la actualidad, únicamente las escuelas de Las Vegas, Fuentes del Coyle y de Gobernador Gregores mantienen el régimen de internado. Algunas de las escuelas —la de Lago Posadas y la de Punta Bandera— se encuentran cerradas debido a la falta de matrícula y otras escuelas, que antes eran consideradas rurales —como las ubicadas en Los Antiguos, Rospentek y El Chaltén— gracias al crecimiento demográfico de la zona se encuentran ahora en un ámbito urbano.<sup>42</sup>

El proceso de conformación del Nivel de Educación Rural en Santa Cruz se fue desarrollando de manera paulatina y, en la etapa inicial —las décadas de 1960 y 1970— conformó una modalidad a la que hemos calificado de «gestión mixta» ya que las primeras escuelas rurales fueron creadas en las estancias cuyos propietarios/administradores —y los de las estancias vecinas— las promovían. Ellos se hacían cargo de la infraestructura educativa consistente en el espacio físico, mobiliario, calefacción, provisiones y hasta traslado del personal a los centros urbanos. Por su parte, el Estado provincial era responsable de la designación y el salario del docente —que era generalmente personal único—, la provisión de los planes de estudio, la certificación académica y, en algunas ocasiones, del material didáctico.

Este mantenimiento de la «dependencia» de la estancia que las vio nacer hace que estas escuelas, aún cuando esa dependencia ya no se mantenga, sigan siendo recordadas con el nombre de la estancia que las promovió —Cóndor o Glen Cross para citar las más importantes—, «olvidando» el nombre otorgado por las autoridades educativas —Gendarme Argentino y Cacique Casimiro Biguá respectivamente— y, para el imaginario colectivo, y hasta educativo, la escuela siga siendo mantenida económica y materialmente por la estancia en cuyo predio se originó.

Debido a que anteriormente en los hogares rurales eran los propios padres quienes se hacían cargo de la enseñanza de las nociones básicas de sus hijos, podríamos decir entonces que, en sus inicios, la Educación Rural de Santa Cruz fue la continuadora, y superadora, de la educación —privada— que se había brindado en el hogar a los niños de las estancias.

42. LÓPEZ, María Victoria: *Monografía del Seminario de Historia argentina. Instituto Privado de Educación Integral*, Río Gallegos, 2013 (mimeo)

---

# EL CENTRO DE LA MEMORIA DE LA EDUCACIÓN DEL SUR DE SANTA CATARINA (CEMESSC): APORTES A UNA NUEVA FORMA DE HACER HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

**Giani Rabelo<sup>1</sup>**

**Marli de Oliveira Costa<sup>2</sup>**

Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC)

Este artículo presenta y discute sobre el Centro de Memoria de la Educación del Sur de Santa Catarina-CEMESSC (Brasil), un proyecto llevado a cabo por el Grupo de Investigación de Historia de la Educación y Memoria (GRUPEHME), como un espacio capaz de proporcionar nuevas formas de hacer historia de la educación. Creado en un entorno virtual, cuyo propósito principal es contribuir al fortalecimiento de una cultura de preservación del patrimonio educativo junto con las comunidades escolares y fomentar la investigación académica. Hay 27 escuelas de Santa Catarina involucradas, y están disponibles en forma virtual los documentos más antiguos que allí se encuentran. Además de preservar y proporcionar fuentes de investigación, la colección socializada constituye un *locus* importante de la enseñanza de la historia de la educación local, combinada con el contexto regional y nacional.

## Introducción

El *Grupo de Pesquisa em História e Memória de la Educação* —GRUPEHME—<sup>3</sup> fue creado en 2001 y, desde entonces, sus miembros ya han completado un número considerable de estudios. En la mayoría de los proyectos concluidos o en marcha, sus investigadores/as, académicos/as y colaboradores/as han buscado alcanzar la historia de las instituciones escolares públicas y privadas del extremo surcatarinense. En recurrencia de las investigaciones realizadas, a lo largo del tiempo, también se desarrollaron actividades con el objetivo de suscitar el interés por la preservación de los acervos escolares.

A fines de 2008, al evaluar el camino investigativo trillado en el campo de las instituciones escolares, sus miembros concluyeron que sería importante actuar de forma más incisiva en la preservación del patrimonio escolar en función del proceso significativo y, al mismo tiempo, alarmante de la destrucción de fuentes documentales, iconográficas

1. Contacto: Tel.: +55 48 3431-2766/3431-2594. Correo electrónico: gra@unesc.net

2. Contacto: Tel.: +55 48 3431-2766/3431-2594. Correo electrónico: moc@unesc.net

3. El GRUPEHME cuenta, además de los de fomento externo, con recursos de la Pro Rectoría de Posgrado y Extensión/UNESC y está registrado en el CNPq. Sus líderes son las profesoras doctoras Giani Rabelo y Marli de Oliveira Costa.

y museológicas que colocan en riesgo la memoria de la educación escolar. A partir de esa deliberación, se llevó a cabo un proyecto para la captación de recursos con el fin de implantar el Centro de Memoria de la Educación del Sur de Santa Catarina (virtual) – CEMESSC. El referido centro engloba 27 escuelas estatales, 11 de ellas localizadas en los municipios que hacen parte de la Asociación de los Municipios de la Región Carbonífera – AMREC,<sup>4</sup> 11 de la Asociación de los Municipios del Extremo SurCatarinense – AMESC<sup>5</sup> y 5 de la Asociación de Municipios de la Región de Laguna – AMUREL.<sup>6</sup>

La preservación de la memoria y del patrimonio escolar han sido las mayores preocupaciones del GRUPEHME desde su implantación. Sus miembros entienden que los documentos acumulados por las escuelas precisan ser socializados, con el fin de posibilitar una mayor interacción entre la investigación y la enseñanza, no solo de grado y pos grado, sino también con la educación básica, pues la historia de los establecimientos escolares debe ser objeto de conocimiento no solo del mundo académico, sino, sobretodo, de las comunidades escolares. Además de eso, esta historia debe estar construida de forma colectiva, pues los miembros de las comunidades escolares son sus principales sujetos.

Los vestigios encontrados en las escuelas ofrecen un terreno fértil para la comprensión de la materialidad de las relaciones que son construidas, históricamente, en el cotidiano de la escuela y fuera de ella. Dicho de otra forma, «esa intensa materialidad, soporte de una historia institucional, profesional o escolar convive con un conjunto también significativo de objetos y muebles que, si no se presentan inmediatamente como registros documentales del pasado, portan vestigios de las prácticas escolares instituidas históricamente».<sup>7</sup> De este modo, la protección y la preservación de esos vestigios escolares contribuyen a la realización de investigaciones sobre la trayectoria histórica de las escuelas y, también, sobre las prácticas y saberes desarrollados en su interior, o sea, «pueden decir mucho sobre métodos de enseñanza, disciplina, currículum, saberes escolares, formación de profesores».<sup>8</sup>

Ante de lo aquí expuesto, el objetivo de este artículo es presentar las motivaciones que llevaron al proceso de implantación del CEMESSC, algunas reflexiones sobre la contribución de los medios digitales y las investigaciones en el campo de la historia de la educación, así como el CEMESSC en cuanto *locus* de investigación y su proceso de implantación.

4. Cocal do Sul, Criciúma, Forquilha, Içara, Lauro Müller, Morro da Fumaça, Nova Veneza, Orleans, Siderópolis, Treviso y Urussanga.

5. Balneário Arroio do Silva, Balneário Gaivota, Ermo, Jacinto Machado, Maracajá, Meleiro, Morro Grande, Passo de Torres, Praia Grande, Santa Rosa do Sul, São João do Sul, Sombrio, Timbé do Sul y Turvo.

6. Armazém, Braço do Norte, Capivari de Baixo, Grão Pará, Gravatal, Imaruí, Imbituba, Jaguaruna, Laguna, Pedras Grandes, Río Fortuna, Sangão, Santa Rosa de Lima, São Ludgero, São Martinho, Treze de Maio y Tubarão.

7. GONÇALVES VIDAL, Diana: «Cultura e práticas escolares. Uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares», en SOUZA, Rosa Fátima de y VALDEMARIN, Vera Teresa (orgs.), A cultura escolar em debate. Questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa, Campinas, Autores Associados, 2005, p. 4.

8. TEIXEIRA LOPES, Eliane Marta y Oliveira GALVÃO, Ana Maria de: *História da educação*, Rio de Janeiro, DP&A, 2005, p. 83.



### Entre la empiria y la teoría: las motivaciones para la implantación del CEMESSC

Los archivos escolares han sido *locus* de muchas investigaciones en el área de la historia de la educación, en los últimos años. Parafraseando a Nora,<sup>9</sup> se puede afirmar que tales archivos son «lugares de memorias» visto que en ellos la memoria social se fija y puede ser alcanzada por los sentidos, porque adquirieron la función de fortalecer memorias colectivas y, además de eso, en ellos la memoria colectiva, o identidad, se expresa y se revela. Por medio de los archivos escolares es posible entrar en el «universo de las letras, de las palabras, del desciframiento del mundo».<sup>10</sup> Por medio de ellos nos acercamos el espacio escolar y nos aproximamos a las culturas escolares que fueron construidas por los sujetos varios que de ellas hicieron parte. Por esta razón, el asunto «archivo escolar» nos exige a nosotros, historiadores de la educación, una profunda reflexión, inmensa es su importancia para nuestras investigaciones.

Estamos de acuerdo con Maria João Mogarro, cuando sugiere que:

«Os arquivos e as informações que os seus documentos possuem permitem introduzir a uniformidade na análise que se faz sobre os vários discursos produzidos pelos atores educativos - professores, alunos, funcionários, autoridades locais e nacionais têm representações diversas sobre a escola. O arquivo, constituindo o núcleo duro da informação sobre a escola, corresponde a um conjunto homogêneo e ocupa um lugar central e de referência no universo das fontes de informação que podem ser utilizadas. O cruzamento que se estabelece entre os dados obtidos, através da análise dos documentos de um arquivo escolar, permite realizar correlações estreitas entre as diversas informações, revelando um elevado índice de *coerênciae lógicainternas* do fundo arquivístico e o papel fundamental dos seus documentos para a compreensão da organização e funcionamento da instituição escolar que os produziu.»<sup>11</sup>

Pero, es necesario recordar que los documentos oficiales no son los únicos a presentar indicios sobre los itinerarios de las instituciones escolares, pues una ampliación de los temas estudiados, vivenciados por la historia de la educación, han contribuido a la ampliación del uso de las fuentes, pues los documentos oficiales se muestran insuficientes para el conocimiento de las prácticas realizadas en el cotidiano escolar y sus matrices. En este sentido, Lopes y Galvão certifican que «es difícil, por ejemplo, si no imposible, penetrar en el cotidiano de la escuela de otras épocas solamente a través de la legislación o de informes escritos por autoridades de enseñanza».<sup>12</sup>

En nuestras investigaciones, realizadas por medio del GRUPEHME, los documentos textuales, orales y etnográficos han ocupado una posición central desde 2001. Sus miembros han desarrollado gran parte de sus estudios a partir de los documentos encontrados

9. NORA, Pierre: «Entre memória e história. A problemática dos lugares», *Projeto História*, 10, 1993, pp.7-28.

10. VENÂNCIO MIGNOT, Ana Crystina: *Papéis guardados*, Rio de Janeiro, UERJ, Rede Sirius, 2003, p. 7.

11. MOGARRO, Maria João: «Os arquivos escolares nas instituições educativas portuguesas. Preservar a informação, construir a memória», *Revista Pro-Posições*, 16,1, 46, 2005, p. 104.

12. LOPES, GALVAO, *op. cit.*, p. 81.

en las diferentes escuelas investigadas, localizadas en la región sur del Estado de Santa Catarina.

Entendemos que un documento sólo se torna en documento histórico cuando el investigador pasa a hacerse preguntas sobre él. Además de eso, todo documento, sea escrito, oral o iconográfico, es un monumento. Para Le Goff, todo documento tiene en sí un carácter de monumento, pues no existe memoria colectiva bruta. «El documento no es cualquier cosa que queda por cuenta del pasado, es un producto de la sociedad que lo fabricó según las relaciones de fuerza que ahí detenían el poder».<sup>13</sup>

Sin embargo, los archivos escolares son víctimas recurrentes de la cultura del descarte, pues no existe el hábito del cuidado de la materialidad producida en las escuelas. Muchos establecimientos queman papeles antiguos, razonando de que son inútiles. Se guarda muy poco de los registros. En general, quedan aquellos producidos por la administración escolar que contienen apuntes de la vida estudiantil. Prácticamente, no se preserva nada de las producciones escolares de los/las profesores/as y alumnos/as.

A cada nueva gestión que asume la escuela, muchos documentos son descartados argumentando de que es preciso hacer una limpieza. Muchas veces, lo que no va para la basura queda «guardado» en pésimas condiciones, es lo que sucede con los documentos que son colocados en el llamado «archivo muerto». Los soportes documentales, en su mayoría, se encuentran corroídos por plagas, dejados en ambientes húmedos sin ventilación, llenos de polvo y en medio de material en desuso y de los productos químicos utilizados en las escuelas, o sea, acaban reunidos en el «archivo muerto», puestos en locales de difícil acceso.

Muchos de ellos están a punto de desaparecer, literalmente deshaciéndose, por falta de condiciones de preservación, desconocimiento por parte de los gestores y gestoras y, ciertamente, por ausencia de una política pública direccionada a la preservación del acervo escolar. La situación es aún más alarmante cuando se trata de los utensilios y artefactos escolares.

Ahora, toda la variedad constituyente de la cultura material escolar se presenta como «bienes móviles» del patrimonio cultural, como presenta el artículo 216 de la Constitución Federal de 1988. Por patrimonio cultural se entienden los bienes con valores artísticos, naturales e históricos. Sin embargo, algunos estudios indican diversos problemas en la preservación del patrimonio cultural. Entre los bienes a ser protegidos, el bien móvil, ha sido el más difícil de salvaguardar. Es reciente la preocupación pública por los «bienes culturales móviles».<sup>14</sup> Existen el Consejo Nacional de Archivos, CONARQ, que busca definir la política nacional de archivos públicos y privados en Brasil, así como ejercer orientación normativa visando a la gestión documental y a la protección especial de los documentos de archivo, y el órgano central de un Sistema Nacional de Archivos, SINAR, que fue creado en la década de 1990, de acuerdo con el art. 26 de la Ley nº 8.159, del 8 de enero de 1991, y reglamentado por el decreto nº 4.073, del 3 de enero de 2002. La ley, que prevé en sus párrafos quién debe cuidar, cómo cuidar y preservar documentos considerados importantes para la historia de las diferentes formas de organización de la sociedad, es desconocida en las escuelas que el GRUPEHME investigó.

13. LE GOFF, Jacques: *História e memória*, Campinas, UNICAMP, 2003, p. 545.

14. MARÉS DE SOUZA FILHO, Carlos Frederico: *Bens Culturais e Proteção Jurídica*, Porto Alegre, EU/Porto Alegre, 1999, p. 43.

Delante de ese cuadro preocupante, el GRUPEHME decidió la implantación del CEMESSC, a partir de la obtención de recursos, por medio de la aprobación de proyectos con apoyo de las agencias de fomento.<sup>15</sup> Se trata de un centro virtual que abarca las escuelas más antiguas de la red pública estadual del extremo sur catarinense. En él están disponibles documentos digitalizados, además de imágenes de antiguos objetos y de las actuales arquitecturas escolares. Esta iniciativa no está aislada, hemos presenciado un movimiento nacional e internacional de interés por la preservación y valorización del patrimonio de la educación en el área científica.

El CEMESSC fue concebido desde la perspectiva de la historia de la educación, buscando la valorización de todos los sujetos involucrados en el proceso de escolarización, con vistas a ofrecer visibilidad a las experiencias olvidadas por la historia oficial. Además de eso, sus creadores/as creen que la Historia que no abarca la totalidad, al reconocer su complejidad; no hay una historia única sobre lo que sucedió, pero se admite una multiplicidad de narrativas; no entienden los cambios sociales como un proceso rectilíneo, causal, continuo; no aceptan que el pasado sea explicado por una única historia; no trabajan con la idea de que las cosas son contadas de la forma en las que realmente sucedieron, tampoco se paran en que existen normas, leyes y modelos que explican y gobiernan la realidad. Comparte con Walter Benjamin una de sus tesis sobre el concepto de historia: «articular históricamente el pasado no significa conocerlo como fue de hecho».<sup>16</sup> En esa concepción, el pasado no es algo estático, pronto y acabado.

En ese sentido, el pasado puede ser elaborado, cada historiador puede hacerlo a partir de una determinada condición en el presente, o sea, a partir de un determinado lugar. No existe una historia universal y total, pero si varias historias, varios recortes que componen una pluralidad. Por esta razón, no es posible conocer el pasado «como fue de hecho», porque él se altera, dependiendo de las lecturas y relecturas que son hechas a su respecto. El pasado está siendo construido y reconstruido en todo momento, no es algo muerto y sepultado, y sí, algo vivo y presente. No es posible separar el pasado del presente, pues forman un conjunto de experiencias indisolubles. Vivimos en nuestro cotidiano, temporalidades múltiples, un tiempo heterogéneo.

La decisión por la implantación del CEMESSC se sustentó en la idea de que los medios digitales, en su entorno de internet, permiten la democratización de las informaciones y son cada vez más reconocidas como un importante recurso a fin de asegurar el acceso a documentos, muchas veces, inaccesibles, pudiendo promover la construcción de reflexiones acerca de las escuelas y sus culturas materiales e inmateriales.<sup>17</sup> En este sentido, los medios digitales, a partir del acceso cada vez mayor a internet, ha posibilita-

15. Este proyecto se viene siendo desarrollado desde marzo de 2009, contando con recursos del CNPq (Edital MCT/CNPq nº. 42/2007 – Difusión y Popularización de la C&T), de la Universidad del Extremo Sur Catarinense – UNESC, por medio de programas de apoyo a la investigación y Cátedras IPEA/CAPES para el desarrollo – Llamada Pública 001/2010.

16. BENJAMIN, Walter: *Magia e técnica, arte e política. Ensaíos sobre literatura e história da cultura*, São Paulo, Brasiliense, 1994, p. 224.

17. Por cultura material escolar se entiende al conjunto de artefactos, cuya existencia, uso y significado están vinculados históricamente al proceso de escolarización. Por cultura inmaterial escolar se comprenden los bienes culturales intangibles, abarcando las expresiones culturales, las tradiciones: Los saberes escolares, los modos de hacer, las formas de expresión, las celebraciones, fiestas, músicas, costumbres que circulan en el ambiente escolar son manifestaciones de esta cultura.

do consultas a sitios creados con el objetivo de preservar y divulgar fuentes y documentos, ampliando significativamente las posibilidades de investigación en los acervos de historia de la educación.

Al posibilitar la socialización de esos documentos, en cuanto fuentes de investigación para la producción científica, tenemos el objetivo de garantizar el derecho a la cultura de todo ciudadano y ciudadana de las comunidades escolares y, por consiguiente, a la memoria colectiva y al pasado histórico. De ese modo, la memoria de la educación se establece como uno de los referenciales de la identidad cultural y un instrumento que permite el ejercicio de la ciudadanía, una vez que el derecho a la memoria histórica hace parte de la concepción de ciudadanía cultural. La opción por un centro virtual también se pautó al concluir que los documentos y objetos no deben ser retirados de las escuelas, pues, de este modo, el GRUPEHME no estaría contribuyendo a una cultura de preservación y valorización del patrimonio escolar.

La digitalización preserva el original, evitando su manoseo y coloca a disposición el contenido a un gran número de investigadores e investigadoras. Pero, es necesario prohibir la noción de que la digitalización deba «conducir a la relegación o a la destrucción de los objetos impresos del pasado», como apunta Chartier:

«[...] com as possibilidades e promessas da digitalização, a ameaça de outra destruição não se afastou definitivamente. Como leitores, como cidadãos, como herdeiros do passado, devemos, pois, exigir que as operações de digitalização não ocasionem o desaparecimento dos objetos originais e que seja sempre mantida a possibilidade de acesso aos textos tais como foram impressos e lidos em sua época.»<sup>18</sup>

En el proceso de implantación del CEMESSC no se ha abandonado la importancia de la preservación de los soportes de las fuentes documentales, iconográficas y museológicas. Los miembros del GRUPEHME están desarrollando algunas actividades con el fin de contribuir a sensibilizar a las escuelas sobre la preservación de la materialidad en el propio ambiente escolar.

La implantación del CEMESSC se tornó, para los miembros del GRUPEHME, en uno de los mayores desafíos de los últimos años, pues lidiar con los nuevos medios digitales puede asustar, causando recelo e inseguridad. Tales sentimientos son el resultado de nuestro desconocimiento sobre la informática, por eso la importancia de trabajar con colaboraciones y equipos interdisciplinarios.

### **El Centro de Memoria de la Educación del Sur de Santa Catarina – CEMESSC y el proceso de implantación**

Se inició inventariando las primeras escuelas públicas de la red estadual del sur de Santa Catarina. Una vez localizadas, se hicieron las visitas *in loco* con el objetivo de presentar el proyecto del CEMESSC a los equipos gestores y solicitar autorización para que los edificios escolares, mobiliarios y objetos fueran fotografiados y los documentos (textuales

18. CHARTIER, Roger: *Os desafios da escrita*, São Paulo, UNESP, 2002, p. 29.

e iconográficos) digitalizados. ElCEMESSC engloba 27 (veintisiete) escuelas estatales localizadas en los municipios de la AMREC, AMESC y AMUREL, que se pueden ver en el mapa.

Ni todas las ciudades que componen las micro regiones fueron envueltas y, consecuentemente, tampoco todas las escuelas más antiguas. El criterio de elección se pautó en la fecha de creación y emancipación de los municipios, o sea, se priorizaron los municipios con mayor tiempo de existencia o emancipación. Al inicio del proyecto existía la intención de abarcar todas las ciudades, pero, debido al gran número de establecimientos, los miembros del GRUPEHME tuvieron que redimensionar la amplitud del CEMESSC, a fin de concluir el proyecto en el tiempo previsto. En total, las tres micro regiones suman 42 (cuarenta y dos) municipios, involucrando el mismo número de escuelas. Eso no sucedió, pues sólo 57% fueron atendidas por el grupo, hecho que no impide que un futuro el resto de los establecimientos también sean estudiados en una segunda etapa del proyecto.

Una observación importante se hace necesaria: las condiciones de proteger el acervo escolar difieren de escuela en escuela, algunas guardaron apenas los documentos que hacen parte del archivo corriente, o sea, aquellos que necesitan consultar frecuentemente. Otras no descartaron documentos considerados de tenor más histórico, manteniendo mucho material en el llamado «archivo muerto», a pesar de las condiciones inadecuadas.

La organización de los archivos escolares debería seguir la necesidad de consulta de los documentos. De esa forma, cada escuela podría organizarse a partir de las tres diferentes clasificaciones de archivos: archivo corriente, intermediario y permanente. Lo que se percibe es que los documentos son eliminados, sin una evaluación de su carácter histórico y las escuelas acaban por no constituir un archivo permanente. Deberían contar con un local donde los conjuntos de documentos de valor histórico, probatorio e informativo fueran definitivamente preservados de acuerdo con la Ley n°. 8.159/91, ya citada, en su art. 8°.

Pero, es preciso apuntar que algunas escuelas ya comienzan a tener una preocupación diferenciada con sus acervos documentales, objetos y mobiliario. Algunas están creando una especie de mini museos en el propio entorno escolar. Encontramos en algunas escuelas que guardan artefactos y documentos antiguos de las mismas. Algunas disponían de armarios con vidrio que distribuían por los corredores de la escuela, otras destinaban una parte de la biblioteca como exposición permanente de esos artefactos. Se puede afirmar que se trata del intento de «musealización» de la cultura material escolar. Sin embargo, se percibe el desconocimiento para este fin, de la organización temática, higienización y condiciones del ambiente para la preservación, lo que puede llevar en un corto espacio de tiempo al deterioro de esos bienes móviles, algunos expuestos a la luz, otros al polvo o la humedad. Lo que importa señalar en este momento es la sensibilidad de los gestores de esas escuelas para percibir la importancia de las colecciones. Nuestro Grupo de Investigación no puede, en este momento, alcanzar todo el acervo escolar, como expusimos al inicio de este texto, nuestro objetivo se centró en la parte documental.

Con el objetivo de realizar la digitalización de los documentos, fue necesario seleccionarlos. Aún entendiendo que todos poseen valor histórico, en virtud del límite de tiempo y de personal, se escogieron algunos ejemplares por décadas, principalmente en lo que se refiere a aquellos de cuño más administrativo, como libros de presencia, de notas, entre otros. Al realizar tal procedimiento, existía el entendimiento de que esa

selección fue antecedida por otras, cuando se guardaron algunos documentos y objetos, y se descartaron otros, proceso que abarca toda la existencia de la escuela. Algunos fueron guardados en función de su importancia oficial, otros debido a cierta «consciencia histórica» de los que administraron la escuela en otros tiempos.

El proceso de selección de lo que debe ser guardado y descartado envuelve el valor atribuido a los documentos por parte de los responsables. A lo largo de los años, delante de la dinámica de la vida, es común, aún en colecciones que en acervos domésticos algunas colecciones pierdan importancia y son descartadas dejando lugar para otros objetos. Otros, sin embargo reciben cada vez más importancia y se tornan insustituibles.<sup>19</sup> Si ese proceso ocurre con los acervos domésticos pertenecientes a una persona, en una escuela, por donde pasan decenas de personas, ¿cómo podemos evaluar la importancia de documentos insustituibles? Esa evaluación depende de la formación de los responsables y no siempre las personas que cuidan de los archivos escolares poseen conocimiento en el área. Así, tales acervos permanecen vulnerables en los ambientes escolares.

Según la afirmación de Michel de Certeau,

«Em história, tudo começa com o gesto de separar, de reunir, de transformar em 'documentos' certos objetos distribuídos de outra maneira. Esta nova distribuição cultural é o primeiro trabalho. Na realidade, ela consiste em produzir tais documentos, pelo simples fato de recopiar, transcrever ou fotografar estes objetos mudando ao mesmo tempo o seu lugar e o seu estatuto.»<sup>20</sup>

Conscientes de los cambios realizados junto a los documentos de las escuelas involucradas, en relación a la localización y a su estatuto, iniciamos el trabajo de digitalización. Para que fuera posible digitalizar los documentos de diferentes dimensiones y tipologías con el uso de equipamientos más adecuados, después de la selección, estos fueron llevado a la Universidad del Extremo Sur de Santa Catarina-UNESC, con autorización previa de las escuelas, mediante un Término de Compromiso.<sup>21</sup> Antes de ser digitalizados, se quitaron de forma manual encuadernaciones, grampas y clips, cintas adhesivas, además de arreglar páginas rotas de los documentos (cuando fue posible). A continuación, los documentos fueron pre clasificados en grupos específicos.

Después de la digitalización, la etapa siguiente fue la de la compactación de las imágenes digitalizadas, técnica que reduce el tamaño para el almacenamiento y transmisión vía internet. Acto seguido, los documentos e imágenes fueron catalogados por medio de una plantilla elaborada por profesionales del área de biblioteconomía, los cuales actúan en la Biblioteca Central de la UNESC. La información contenida en las plantillas fueron subidas al programa de búsquedas que utiliza el software *Pergamum*, Sistema Integrado de Bibliotecas, empleado por la biblioteca de la institución. No todos los documentos textuales e iconográficos fueron puestos a disposición vía la *web*, o sea, cuando un con-

19. COSTA, Maria Cristina Castilho: «O objeto, o colecionador e o museu», *Revista Imaginário. Memória*, 2, 1994, pp. 37-45.

20. CERTEAU, Michel de: «A Operação Historiográfica», en CERTEAU, Michel de, *Escrita da História*, Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2002, p. 81.

21. En este término, fueron listados todos los documentos para que, en el acto de entrega, ocurriese el control.

tenido acompañaba una imagen, algunos veces solo se subía la información y la imagen no quedaba vinculada.

El procedimiento descrito ocurrió en función del tipo de información que contenía el documento, como por ejemplo: imágenes individuales sin autorización y documentos que contenían datos como notas referentes al rendimiento escolar de alumnos y alumnas, información considerada confidencial. De esa forma, se cuidó de no exponer determinados registros, ya que podrían ofuscar la imagen que las personas encontradas en ellos.

Además de las copias digitales disponibles en la página virtual del CEMESSC, los/las investigadores/as tienen la posibilidad de conseguirlas en soporte DVD, una vez que hacen parte del acervo de la Biblioteca Central de la UNESCO. Cada escuela cuenta, también, con un conjunto de tres DVDs: en el primer volumen, están los documentos disponibles en la red (contenido e imagen); en el segundo, están aquellos no disponibles en la red (apenas contenido) y, por último; el tercer volumen almacena los documentos sin identificación que no fueron subidos al banco de datos de la página virtual del CEMESSC.

Paralelamente a esta etapa, la página fue construida con la ayuda de dos profesionales, uno del área de informática y otro del área de diseño gráfico. Actualmente, la página virtual del CEMESSC se encuentra en el *site* del Centro de Documentación – CEDOC, en la parte de Acervos/Colecciones, en el ítem Centro de Memoria de la Educación del Sur de Santa Catarina (CEMESSC), en la dirección: [http://www.bib.unesc.net/muesc/muni\\_07.php](http://www.bib.unesc.net/muesc/muni_07.php).

Las fuentes textuales, iconográficas y museológicas originales pertenecen a las escuelas y, consecuentemente, el poder público estatal formalizó un convenio entre la UNESCO y la Secretaría del Estado de Santa Catarina, que permite la divulgación de la información e imágenes en la página virtual del CEMESSC.<sup>22</sup>

### **El CEMESSC en cuanto *locus* de investigación: posibilidades para los estudios sobre la cultura escolar**

A pesar de la fuerte cultura del descarte o del cuidado de documentos en ambientes totalmente insalubres, fueron encontrados muchos que resistieron a las intemperies del tiempo, como: álbumes de fotografías de eventos escolares, libros de actas (asociaciones auxiliares de la escuela, exámenes, vida escolar, correspondencias, términos de visitas, certificados, avisos, honra al mérito, visitantes, listas de presencia, notas, matrícula, exámenes finales, exámenes de admisión, castigos aplicados, inventarios, lecciones diarias, registro de compras, cooperativa escolar, registro de profesores/funcionarios, reuniones pedagógicas, balances, consejos familiares, asociaciones de padres y profesores, correos escolares, asistencia diaria, actividades de fechas conmemorativas, términos de compromisos, consejos de clase, pago escolar, noticias, consejos deliberativos), planes de clases, regimientos, estatutos, plantas escolares, programas de eventos escolares, discursos, himnos, invitaciones, documentos de instalación de las escuelas, recortes de diarios, decretos y porterías, informes, fichas acumulativas, libros antiguos, entre otros.

22. Término de convenio N° 19.010/2011-1.



Entre las varias posibilidades de investigación en el área de la historia de la educación, acerca de sus acervos, es posible localizar fuentes que permiten la reconstitución de la cultura escolar sabiendo que esta es producto de una «cultura propia y original, constituida por y constituyente también de la cultura social».<sup>23</sup> Autores como Viñao Frago<sup>24</sup> y Dominique Julia<sup>25</sup> nos ayudan en la comprensión del concepto de cultura escolar. Para Viñao Frago, la comprensión de la cultura escolar pasa necesariamente por la consideración que va desde la sociología de las organizaciones hasta la antropología de las prácticas cotidianas. En ese sentido, «la cultura escolar puede ser definida como un conjunto de ideas, principios, criterios, normas y prácticas sedimentadas a lo largo del tiempo de las instituciones educativas».<sup>26</sup> Esto expresa que en el interior de la escuela se producen «modos de pensar y de actuar que proporcionan» a todos los sujetos involucrados en las prácticas escolares «estrategias y pautas para desarrollar tanto en las clases como fuera de ellas» conductas, modos de vida y de pensar, materialidad física, hábitos y ritos.<sup>27</sup> Dominique Julia concibe la cultura escolar como «un conjunto de normas que definen conocimientos a enseñar y conductas a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión de esos conocimientos y la incorporación de esos comportamientos».<sup>28</sup> El autor también entiende que la cultura escolar «no puede ser estudiada sin el análisis preciso de las relaciones conflictivas o pacíficas que ella mantiene, a cada período de su historia, con el conjunto de las culturas que le son contemporáneas: cultura religiosa, cultura política o popular». Para el autor, analizar la cultura escolar de los establecimientos escolares, por medio de sus documentos y utensilios, implica considerar las relaciones culturales operadas en las escuelas en dirección a otros campos sociales, sus formas y contenidos e, inversamente, las transferencias culturales operadas a partir de otros sectores en dirección de las escuelas.

Las fuentes textuales, iconográficas y museológicas identificadas y digitalizadas o fotografiadas, se presentan como «vestigios», «pistas», «zonas privilegiadas» como dice Ginzburg.<sup>29</sup> Según él, permiten descifrar la forma en la cual los procesos educacionales fueron elaborados, repasados y utilizados por profesores, alumnos y la comunidad escolar. Pero, es importante resaltar que «el historiador se ve con la tarea de reconstruir lo que 'ya no existe', lo que se configura en un movimiento que es siempre problemático e incompleto, y que solo puede proporcionar una representación del pasado».<sup>30</sup>

Este acervo informará sobre la vida escolar, más precisamente sobre la cultura escolar y prácticas escolares, constituidas en diferentes movimientos históricos, en distintos lugares. Sin embargo, eso solo se materializará si los/las investigadores/as se preguntan sobre este conjunto de documentos. Los análisis no deben partir del «horizonte docu-

23. VIDAL, *op. cit.*, p. 5.

24. VIÑAO FRAGO, Antônio: «Historia de la educación e historia cultural. Possibilidades, problemas, questiones», *Revista Brasileira de Educação*, 0, 1995, pp. 63-82.

25. JULIA, Dominique: «A Cultura Escolar como objeto histórico», *Revista Brasileira de História da Educação*, 1, 2001, pp. 9-43.

26. VINAO FRAGO, *op. cit.*, p. 100.

27. *Ibid.*, p. 68-69.

28. JULIA, *op. cit.*, p. 10.

29. GINZBURG, Carlo: *Mitos, Emblemas, Sinais*, São Paulo, Cia das Letras, 1989, p. 288.

30. MENEZES, Maria Cristina et al: «O arquivo escolar. Lugar da memória, lugar da história», *Horizontes*, 23, 2005, p. 67, accesible en: <http://sãofrancisco.edu.br/edusf/publicações/Revista Horizonte>, [consulta: 05-04-2008].

mental», y sí del «horizonte histórico», o sea, de problemas históricos, pues el trabajo documental y el trabajo de investigación son caras de la misma moneda, como afirma Meneses.<sup>31</sup>

Un documento solo se torna en documento histórico cuando el investigador lo cuestiona, lo interroga, buscando transformarlo de un indicio de problemas históricos. Además de eso, todo documento, sea escrito, oral, iconográfico o material, es un monumento. Para Le Goff, todo documento tiene en sí un carácter de monumento, pues no existe memoria colectiva bruta. «El documento no es cualquier cosa que queda por cuenta del pasado, es un producto de la sociedad que lo fabricó según las relaciones de fuerza que ahí detenían el poder».<sup>32</sup>

Los documentos, sean ellos oficiales o no, no son portadores de la verdad, deben ser cuestionados y cotejados con otras fuentes una vez que:

«O cruzamento e confronto das fontes poderá também ajudar no controle da subjetividade do pesquisador. É uma operação indispensável. Há uma expressão antiga que diz bastante do incansável trabalho que se há de ter com o entretecer do problema, com as questões formuladas e a ida às fontes: *da bigorna à forja, da forja à bigorna.*»<sup>33</sup>

A pesar de que el CEMESSC sea de reciente implantación,<sup>34</sup> su acervo ha sido el objetivo de investigaciones académicas, sean de iniciación científica, monografías de conclusión de curso, disertaciones o proyecto de investigación vinculado al GRUPEHME, algunos concluidos y otros en marcha.

A partir del acervo del CEMESSC, es posible lanzar varias miradas, ya que puede ser comparado a un calidoscopio, pues permite varios abordajes. Es posible, por ejemplo, en una investigación de cuño historiográfico, extraer de los documentos aspectos de la cultura material de las escuelas involucradas. Pero, para hacer ese ejercicio, es preciso construir un objeto de investigación en el campo de la historia de la educación que tenga como «telón de fondo» comprender los aspectos de la materialidad de la escuela. Es a partir de la elaboración de un cuestionamiento que será desarrollado el trabajo de colecta de datos, orientado por un campo conceptual y metodológico.

El mundo material, o mejor, los vestigios materiales ofrecen un terreno fértil para la comprensión de la materialidad de las relaciones que son construidas históricamente en el cotidiano de la escuela y fuera de ella. Entre esos vestigios, se encuentran los documentos textuales, iconográficos y museológicos, que hacen parte del patrimonio escolar, los utensilios escolares —mobiliarios, materiales pedagógicos, manuales didácticos y tantos otros—, así como la arquitectura de los edificios escolares. En este sentido, el CEMESSC representa un «cantero fértil» del cual podrán germinar innumerables investigaciones en el área de la historia de la educación.

31. TOLEDO BEZERRA DE MENESES, Ulpiano: «A crise da memória, história e documento. Reflexões para um tempo de transformações», en LOPES DA SILVA, Zélia (org.), *Arquivos, patrimônio e memória. Trajetórias e perspectivas*, São Paulo, UNESP: FAPESP, 1999, pp. 11-29.

32. LE GOFF, *op. cit.*, p.545.

33. LOPES, GALVAO, *op. cit.*, 93.

34. Fue realizado un lanzamiento oficial del CEMESSC para la comunidad académica y escolar el 21 de junio de 2012 en evento organizado por el GRUPEHME.

## Consideraciones

La organización de locales de almacenamiento de colecciones referentes a la historia de la educación posibilita innumerables investigaciones, además de garantizar una forma más de salvaguardarlos ante la amenaza del descarte. Con la implantación del CEMESSC, se espera contribuir al fortalecimiento de la cultura de valorización del patrimonio escolar por parte de todos los segmentos de las comunidades escolares, o sea, gestores/as, profesores/as, funcionarios/as, alumnos/as y padres.

Es importante resaltar que preservar los acervos documentales de esas instituciones no desobliga de la responsabilidad en contribuir a la preservación de los documentos impresos y de objetos escolares, por eso la necesidad de pensar en acciones que actúen en el área de la preservación del patrimonio escolar, sensibilizando los varios sujetos para el cuidado de la materialidad producida en ellas. Una de las recompensas de ese trabajo es el hecho de percibir que, de alguna forma, muchas de las escuelas involucradas ya se encuentran sensibilizadas en cuanto a la importancia de la preservación del patrimonio escolar para la identidad del propio establecimiento y de la comunidad en general.

Además de dar visibilidad a las experiencias construidas en el ambiente escolar en diferentes espacios y temporalidades, el CEMESSC no solo preservará, en medio digital, al acervo documental y material de las 27 escuelas de la red estatal de educación del sur de Santa Catarina, sino que será un medio eficaz para la divulgación de estas fuentes, tanto para el medio académico, cuanto para la comunidad escolar. De alguna forma, el CEMESSC también podrá contribuir para que otros grupos de investigación, en el área de la historia de la educación, puedan seguir en la esfera de la preservación de fuentes en las diferentes regiones del país.

En el ámbito académico, el CEMESSC continuará suscitando proyectos de iniciación científica, trabajos de conclusión de curso y disertaciones en el campo de la Historia de la Educación. Se considera que se trata de un proyecto innovador y estimulante, pues exigió de sus idealizadores/as la búsqueda de conocimientos técnicos hasta entonces desconocidos, bien como colaboradores en otras áreas del conocimiento, principalmente en el área de la informática. Con este trabajo colaboramos para la socialización de esos documentos como fuentes de investigación para la producción científica, contribuimos en la historiografía de la educación catarinense y, principalmente, garantizamos el derecho a la cultura de los ciudadanos y ciudadanas de las comunidades escolares y, por consiguiente, a la memoria colectiva y al pasado histórico.

## Bibliografía

### Libros

- BENJAMIN, Walter: *Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura*, São Paulo, Brasiliense, 1994, p. 253.
- CHARTIER, Roger: *Os desafios da escrita*, São Paulo, UNESP, 2002, p. 144
- GINZBURG, Carlo: *Mitos, Emblemas, Sinais*, São Paulo, Cia das Letras, 1989, p. 288.
- LE GOFF, Jacques: *História e memória*, Campinas, UNICAMP, 2003, p. 541.
- TEIXEIRA LOPES, Eliane Marta y Oliveira GALVÃO, Ana Maria de: *História da educação*, Rio de Janeiro, DP&A, 2005, p. 120.

MARÉS DE SOUZA FILHO, Carlos Frederico: *Bens Culturais e Proteção Jurídica*, Porto Alegre, EU/ Porto Alegre, 1999, pp. 81-102.

VENÂNCIO MIGNOT, Ana Crystina: *Papéis guardados*, Rio de Janeiro, UERJ, Rede Sirius, 2003, p.48

#### Capítulo de libro:

GONÇALVES VIDAL, Diana: «Cultura e práticas escolares. Uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares», en SOUZA, Rosa Fátima de y VALDEMARIN, Vera Teresa (orgs.), *A cultura escolar em debate. Questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa*, Campinas, Autores Associados, 2005, pp. 3-30.

TOLEDO BEZERRA DE MENESES, Ulpiano: «A crise da memória, história e documento. Reflexões para um tempo de transformações», en LOPES DA SILVA, Zélia (org.), *Arquivos, patrimônio e memória. Trajetórias e perspectivas*, São Paulo, UNESP: FAPESP, 1999, pp. 11-29

CERTEAU, Michel de: «A Operação Historiográfica», en CERTEAU, Michel de, *Escrita da História*, Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2002, pp. 65-119

#### Revistas:

JULIA, Dominique: «A Cultura Escolar como objeto histórico», *Revista Brasileira de História da Educação*, 1, 2001, pp. 9-43.

COSTA, Maria Cristina Castilho: «O objeto, o colecionador e o museu», *Revista Imaginário. Memória*, 2, 1994, pp. 37-45.

MENEZES, Maria Cristina et al: «O arquivo escolar. Lugar da memória, lugar da história», *Horizontes*, 23, 2005, accesible en: <http://sãofrancisco.edu.br/edusf/publicações/Revista Horizonte>, [consulta: 05-04-2008].

MOGARRO, Maria João: «Os arquivos escolares nas instituições educativas portuguesas. Preservar a informação, construir a memória», *Revista Pro-Posições*, 16,1, 46, 2005, pp. 103-116.

NORA, Pierre: «Entre memória e história. A problemática dos lugares», *Projeto História*, 10, 1993, pp.7-28.

RODRIGUES VALENTE, Wagner: «Arquivos escolares virtuais. Considerações sobre uma prática de pesquisa», *Revista Brasileira de História da Educação*, 10, 2005, pp. 175-192.

VIÑAO FRAGO, Antônio: «Historia de la educación e historia cultural. Possibilidades, problemas, questionnes», *Revista Brasileira de Educação*, 0, 1995, pp. 63-82.

#### Documento digital:

BRASIL: «Decreto n 4.073 de 3 de janeiro de 2002. Regulamenta a Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991, que dispõe sobre a política nacional de arquivos públicos e privados», accesible en: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2002/decreto-4073-3-janeiro-2002-430431-publicacaooriginal-1-pe.html>, [consulta: 10-07-2013].

BRASIL: Lei n. 8.159, de 8 de janeiro de 1991. Dispõe sobre a política nacional de arquivos públicos e privados e dá outras providências, accesible em: [http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw\\_Identificacao/lei%208.159-1991?OpenDocument](http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%208.159-1991?OpenDocument), [consulta: 10-07-2013].